DOCUMENT RESUME

ED 401 996 PS 023 549

TITLE	Interaction, 1994-1995.
INSTITUTION	Canadian Child Care Federation, Ottawa (Ontario).
REPORT NO	ISSN-0835-5819
PUB DATE	95
NOTE	341p.; For 1993-1994 issues, see ED 377 939.
AVAILABLE FROM	Canadian Child Care Federation, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario K1Y 0X6, Canada; telephone: 613-729-5289; fax: 613-729-3159.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022) -- Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.) (120) -- Multilingual/Bilingual Materials (171)
LANGUAGE	English; French
JOURNAL CIT	Interaction; v8 n1-4 Spr 1994-Win 1995
EDRS PRICE	MF01/PC14 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Acquired Immune Deficiency Syndrome; Behavior Problems; Bilingual Students; *Child Caregivers; Computer Uses in Education; Corporal Punishment; Cultural Awareness; *Cultural Pluralism; *Day Care; Early Childhood Education; Elementary Education; Ethics; Foreign Countries; Full Day Half Day Schedules; *Preschool Children; Professional Development; School Age Day Care
IDENTIFIERS	Canada; Character Education

ABSTRACT

This Canadaian document, in French and English language versions, is a compilation of quarterly journal issues for Spring, Summer, and Fall of 1994, and Winter, 1995 (i.e., all of volume 8). Each issue is divided into four sections: Opinions, Practice, Focus, and News. The effective management of various child care concerns, and children's play and health issues, are discussed in each issue. Topics covered in the Spring issue include full-day versus half-day kindergarten, key issues in school-age care, and improving child behavior. Topics covered in the Summer issue include culturally sensitive child care, multiculturalism, bilingual and immigrant children, and refugees in the child care system. Topics covered in the Fall issue include corporal punishment, science education, and professional development. Topics covered in the Winter issue include dressing preschoolers for winter, computers, and educational settings that encourage girls' interest in science and technology. (JW)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 401 996

VOL. 8 NO. 1 SPRING 1994

Interaction

PUBLICATION OF THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Building Better Behaviour

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Ethical Dilemmas

Are There Bugs In Your Curriculum?

School-Age Care

PS 022549

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Anne Maxwell

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)"

BEST COPY AVAILABLE

WINTERGREEN
Celebrates
MULTICULTURALISM

See our NEW Catalogue for 16 pages of exciting multicultural materials:
People Colours Art Materials; Multicultural Cooking Sets; Instruments From Around the World.

If you haven't your own copy of our WINTERGREEN LEARNING MATERIALS Catalogue please connect with us today and we'll send you one *immediately*. Simply FAX FREE 1-800-567-8054, Toronto Area 669-2481 or send us a QUICK NOTE: 14 Connie Crescent, #10, Concord, Ont. L4K 2W8 TELEPHONE FREE 669-2815 / 1-800-268-1268

Interaction

VOLUME 8 NUMBER 1 SPRING 1994

PUBLISHED BY THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Editors	Susan Sullivan Sylvia Fanjoy
Advertising	Mary Ahearn
Design	Susan Sullivan
Translation	Sodes
Printing	DFR Ottawa

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS

Executive Committee

President	Cathy McCormack
Vice-President	Gail Szautner
Secretary-Treasurer	Milton Sussman
Past-President	Joanne Morris

Directors

British Columbia	Susan Harney
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Marilynn Yeates
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Alice Taylor
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir
Director-at-Large	Rosemary Somers

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Mary Ahearn	Communications Coordinator
Catherine Ryerse	Writer/Editor *Focus*
Jennifer Murphy-Hupe	Information Officer
Gaetane Huot	Membership Officer
Lyne Flansberry	Administrative Assistant

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

◆

supporting initiatives which increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

◆

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

◆

CCCF/FCSGE receives funding from Human Resources Development

GST Registration No. - R 106844335

ISSN 0835-5819

CONTENTS

OPINIONS

Behind the Scenes 2

Letters 2

Inside the Federation 5

Full-Day versus Half-Day Kindergarten 5
by Jane Lightle

Student Essay Contest: The Family with an Exceptional Child 8
by Carol Coote

Children's Book Reviews 10
by Elizabeth Thornley

From Where I Sit 10
by Gail Szautner

PRACTICE

Building Better Behaviour 11
by Harriet Field

Effective Management: Talking to Prospective Parents 15
by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

Effective Family Day Care Management: How Ill is Too Ill? 17
by Lee Dunster

Ask Your Health Professional: Developing HIV Policies 19
by Trudy Norton

FOCUS

Key Issues in School-Age Care 21
by Steve Musson

There is a Bug in My School-Age Curriculum 24
by Marc Battle

Ethics in Childhood Education: A Question of Values 26
by Frances Ricks and Sandra Griffin

NEWS

Women, Addictions and Child Care 31
by Kathy Rochon

Day Care Centre Goes Green 34
by Gail Szautner

Child Care in France 35

News From the Schools 36

Across Canada Network 36

Calendar 38

Resources 39

Cover photo: Peter Robins

INTERACTION is published quarterly for distribution to Federation members. All advertising is subject to editorial approval. The Canadian Child Care Federation assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***INTERACTION***, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or services by the Federation. Advertising Rates are available on request. Circulation 2,500. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect the views of the Federation. Except for copyright material, contents of this publication may be copied with full credit given to the Canadian Child Care Federation. If contents are incorporated into another publication, please forward copy of same. Letters to the editor should be addressed to: Editor, ***INTERACTION***, Canadian Child Care Federation, 306—120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6. (613) 729-5289, FAX (613) 729-3159.

BEST COPY AVAILABLE

Behind the Scenes

School-age care is of great concern to many Canadians and an area that needs more attention and resources. A study conducted in the United States found that unsupervised school-age children were twice as likely to drink alcohol or take drugs than children under adult supervision, "regardless of the child's sex, race, family income, academic performance or number of resident parents." In this issue, educator Steve Musson addresses some key issues in school-age care. An article by Marc Battle describes a program that will "spruce up" any school age curriculum — BUGS!

Another area of concern to many Canadian child care organizations is the development of a code of ethics. According to Child Care Connection-NS, "Our (collective) professional ethics are the basis for our field's standards, and these standards are the basis of our programs, our practise and our training. Ethics are the foundation on which we organize our profession." The Early Childhood Educators of British Columbia has been at the forefront in developing ethics in early childhood education. The ECEBC experience is a focus of this issue.

If the number of letters the Federation has received from federal and provincial politicians is any indication (see the Letter section), child care has not "fallen off the agenda." Indeed, the months ahead promise to be heady ones for child care.

This is our last issue as co-editors as Susan Vaughn will be returning from maternity leave. Naturally, we will continue to be keen observers from "behind the scenes." It's been a pleasure! •

—Sylvia Fanjoy and Susan Sullivan, co-editors

Letters . . .

I am writing to introduce myself as Minister of Human Resources Development and to share with you my initial thoughts on the challenges the government faces in the area of social policy.

I am pleased to have been asked by the Prime Minister to take on the responsibility for what I think is the most exciting portfolio in the federal government. Human Resources Development touches the lives of millions of Canadians every day through the delivery of programs and services ranging from child care initiatives, student loans, occupational health and safety, unemployment insurance, labour relations services and employment counselling, to guaranteed income supplements and pensions and workforce training. This is a "people department," and the government's mandate is to invest in people.

My government is committed to taking immediate action to get Canadians back to work. I would like to see programs and services help Canadians develop the skills and knowledge needed to find work, adapt to technological change and workplace adjustments, strike a balance between family responsibilities and paid employment, contribute to the social and economic growth of Canada, and live rewarding and productive lives. This government plans to encourage new, innovative and effective initiatives for making this kind of investment in people.

The federal government alone cannot solve all the human resource issues facing Canada. Partnership is critical to our success. Partnership with the provinces, with business, labour, NGOs [nongovernmental organizations] and other organizations, will allow us to better identify the needs of constituent groups and to create public policies, programs and services, that are responsible to those needs.

I look forward to working with you in addressing the important challenges that face us.

— The Honourable Lloyd Axworthy
Minister of Human Resources Development Canada

Recently, the Canadian Child Care Federation sent correspondence to federal members of parliament and to provincial/territorial ministers of social services. The objective was to inform discussion on child care issues — be that discussion in the federal House of Commons, provincial legislatures or at a federal-provincial meeting of ministers of social services. A number of responses were received. Excerpts follow.

Thank you for your letter and the accompanying package of information about the Canadian Child Care Federation and its National Child Care Policy Statement.

I value your organization's dedication to the health and well-being of Canada's young children. The government of Alberta is also committed to ensuring the health, safety and well-being of children in care. This role is fulfilled in partnership with parents and day care operators. Most of the key elements in the National Child Care Policy Statement are, or have been, addressed by Alberta Day Care Programs through various policies and initiatives.

Recent changes to the Alberta Day Care Regulation, including the introduction of staff training standards, are already having a major impact on the quality of care children receive in day care centres. The introduction of training requirements is part of the ongoing development of day care standards in this province.

Alberta is unique in Canada in the accessibility and affordability of day care. Alberta parents benefit from the Child Care Subsidy program and the universal Operating Allowance program, which continue to help keep day care fees among the lowest in the country. The provincial Child Care Subsidy also ensures that families most in need receive financial assistance. In addition, Alberta is one of the few provinces where there is a vacancy rate in day care centres.

The Alberta government supports and encourages the critical role that parents play in choosing and monitoring their children's care. Day Care Programs has produced a number of brochures and booklets to help parents choose the type of care and the specific facility that best meets the needs of their children and families. In addition, Alberta parents now have access to recent licensing inspection reports in day care centres. Other initiatives soon to be underway will increase support to parents by providing them with more information about child care and the regulated requirements.

This government remains committed to ongoing consultation and dialogue with all stakeholders in the community.

—The Honourable Mike Cardinal
Minister of Family and Social Services Alberta

I understand that the National Statement on Quality Child Care, developed by the Federation, has been well received in this province as well as across Canada. I am encouraged to see that this document is now the impetus for further work in this area.

—The Honourable Alan Buchanan
Minister of Health and Social Services Prince Edward Island

I am pleased to report that the recent meeting with Minister Axworthy and the provincial social services and labour ministers successfully linked child care to the discussion on social safety net reform. Saskatchewan supports the need for an integrated family support system with the development of a sustainable economic and social policy.

—The Honourable Bob Pringle
Minister of Social Services Saskatchewan

As you probably know, in May 1989 the Quebec government adopted strong policies concerning child care services within the framework of its *Politique sur les services de garde à l'enfance*, in spite of the former federal government's disengagement.

As Minister for Income Security and Minister Responsible for the Status of Women and the Family, I am very aware of the importance of establishing a good network of child care services. Please be assured that I will follow this issue closely and ensure that the objectives of our policy, as well as Quebec's jurisdiction in this area, are respected.

—The Honorable Violette Trépanier
Minister for Income Security and Minister responsible for the Status of Women and the Family for Quebec

As you may be aware, the federal government has made its intentions clear concerning child care in its Red Book. The Honourable Lloyd Axworthy, Minister of Human Resources Development, has been given responsibility for this issue but I am also deeply concerned with improving child care services for Canadian families. Two new projects, Aboriginal Headstart and the Prenatal Nutrition Program, enable my Department to commit itself to the early development of the child. My Department and I are determined to ensure that children have a good start.

Last January 14, I had the pleasure of meeting with Dianne Bascombe [executive director of the Canadian Child Care Federation] and other representatives of NGOs working with children and families. Please be assured that my Department will collaborate with the Canadian Child Care Federation.

—The Honorable Diane Marleau
Minister, Health Canada

As you are aware, affordable child care was an important element of our election platform. The government plans, in partnership with the provinces, to create 50,000 child care spaces each year following a year of 3 percent economic growth, to a total of 150,000 spaces over three years. Your experience and knowledge would undoubtedly be of great value in the implementation of this proposal.

—The Honourable John Manley
Minister of Industry Canada

I certainly agree with you that with the growing number of dual-earner families and the increasing proportion of single-parent families in Canada, quality child care is essential to enable workers to effectively balance their work and family responsibilities. As Secretary of State for the Status of Women, I view quality, affordable child care as a key component of women's equality.

—The Honourable Sheila Finestone
Secretary of State (Multiculturalism) (Status of Women) Canada

As a former home day care owner and operator, I know the value of quality day care. The government wants to create genuine choices for parents. We realize that the need is great, and we hope that we will be able to begin to meet that need during our current term.

Your work is valuable and I congratulate you on your efforts to educate and provide information and encouragement.

—Brenda Chamberlain, M.P.
Guelph — Wellington (Ontario)

As the Opposition critic for the status of women, I read your package on child care services with great interest.

Be assured that you can count on my co-operation in working towards our shared objectives of accessibility and availability of quality child care services. this will enable parents to balance their professional and family responsibilities and provide children with a stimulating and secure environment in which to grow.

Christiane Gagnon, MP, Quebec

I can assure you that I too firmly believe in the priority of developing, maintaining and funding a strong national child care program in Canada. Our ability to provide quality nutrition, health care and eduction will be foremost in determining the collective well-being of our nation in the future.

—The Honourable David Dingwall
Minister of Supply and Services Canada

I agree with your views that the care and the education of young children are important issues which need a great deal of work. The Liberal Party supports the principle of a national system of child care that will provide accessible, high quality and affordable child care for every family that needs it.

The government today is under increasing pressures from the public to provide additional services while confronted by serious fiscal restraints. As such, the measures of child care along with many other important issues must be carefully considered before any action is taken.

—Dennis Mills, M.P.
Broadview — Greenwood (Ontario)

Recent research by the National Council of Welfare indicates that the single best predictor of whether a family has adequate economic resources is whether it has two wage-earners. A growing majority of Canadian families need two wage-earners to achieve a reasonable standard of living. The availability of good quality child care at an affordable cost makes the difference between a family living at the edge of poverty and a family living with a moderate standard of living.

Many single women today are dependent on welfare because, even though they want to earn a living, they cannot find good child care for their children. As a result, they are mired in a life of poverty, welfare, food banks, and inadequate housing. Without good quality care for their children, they cannot go out and get the training or employment that would lead to an independent future for themselves and their families.

The cost to Canadian governments to support single-parent families on social assistance is high; it is better policy to help them enter the economic mainstream. The cost to Canada of keeping people dependent at low income levels shows up in increased health care costs, increased social assistance, and lost output. Measures that help to break the chain of dependence are good economic policy.

The objective of the Liberal policy on child care is to create genuine choices for parents by encouraging the development of regulated child care alternatives. In addition, Liberals support the principle of basing fees on the parents' ability to pay.

I have read the material you have provided with interest and will keep it on hand for future reference. Should I require any additional information on child care, I will be sure to contact your office.

—Ron Duhamel, M.P.
St. Boniface (Manitoba)

I sincerely believe that our society must give priority to the needs of children. Governments are essential stakeholders in this area and, as such, have to assume some responsibilities.

I can assure you that my actions and decisions regarding children will always be taken with their well-being in mind.

—Monique Guay, MP, Laurentides, Quebec

I appreciated receiving the National Child Care Policy Statement and, rest assured, I will do my utmost towards the improvement for quality of child care. As the 35th Parliament of Canada convenes, I will be attentive towards our government's legislation pertaining to this important issue.

—Jack Frazer, M.P.
Saanich — Gulf Islands (British Columbia)

I really appreciate your taking the time to write me on the need for a national child care program. As you know, the government is committed to expanding child care in Canada.

Responsibility for implementing our child care strategy rests with my colleague, the Honourable Lloyd Axworthy, Minister of Human Resources Development. He will be bringing forward recommendations on how to proceed with this commitment and I encourage you to make your views known directly to him, too.

—The Honourable Paul Martin
Minister of Finance Canada

Inside the Federation

Forum on Guiding Principles

In April, the Canadian Child Care Federation will host a forum to start developing national guiding principles for the delivery of child care services. Participants will include representatives of child care organizations and government. A report on this two-day meeting will be featured in the summer edition of *Interaction*.

Meetings with Federal Ministers

Child care advocates met with Human Resources Development Minister Lloyd Axworthy in March. Dianne Bascombe (Canadian Child Care Federation), Jocelyn Tougas (Child Care Advocacy Association of Canada) and Martha Friendly (Childcare Resource and Research Unit) brought the message to the Minister that a national child care policy is needed. They also discussed how child care could fit into a comprehensive family policy and the need to develop a solid child care infrastructure. Said Bascombe, "The meeting was very positive. The Minister seems to have a broad understanding of child care issues."

A small group of non-governmental organizations concerned with children met with Health Minister Diane Marleau in January. According to Dianne Bascombe after that meeting: "The Minister said she would be a strong supporter of child care at the Cabinet table."

National Child Care Survey

The results of CCCF's November 1993 survey have been tabulated and highlights will be featured in a special Federation bulletin to be distributed in April. Although there are just over 1,700 members of CCCF, the survey indicated that Federation publications are seen by more than 13,000 Canadians. Areas of particular interest to the respondents were: wages and working conditions, training, staff development and quality child care. Aside from producing publications, the most important CCCF initiatives identified were public education and national guidelines for training.

HIV/AIDS Child Care Project

The Canadian Child Care Federation has received funding from the AIDS Education and Prevention Unit of Health Canada for Phase I of an HIV/AIDS Education Initiative for child care programs.

The overall project goal is to develop and distribute educational and resource materials on HIV/AIDS that are relevant to caregivers, parents and ECE instructors and students. During Phase I (February — April) a series of focus groups will be conducted with caregivers in Vancouver, Montreal and Charlottetown, and with parents in Ottawa. Questionnaires will also be distributed to instructors responsible for HIV/AIDS curriculum in ECE colleges in Canada. Through this process, the educational and informational needs of the three audiences should be identified. During the second phase, materials that are relevant, practical and ready-to-use will be developed.

The project manager is Deborah Kernested, who was the coordinator of the *Well Beings* project with the Canadian Paediatric Society.

Conference '95

The Canadian Child Care Federation will hold its fourth national child care conference in Calgary from May 25 to 27, 1995. The conference theme will be *Caring for a Living*. A "Call for Proposals" is now underway, with the submission deadline of June 30, 1994. •

Full-Day versus Half-Day Kindergarten: The Merits of an Extended Schedule

by Jane Lightle

Most professionals involved with kindergarten programs agree that the focus is on providing children ages four and five with the best education possible. Therefore, a successful program is one that appropriately addresses a child's developmental needs in a stimulating and enjoyable way and establishes a firm foundation for the years of formal learning.

There may be agreement on the focus of a kindergarten program but a debate rages over whether a half-day or full-day schedule is more effective. Typically, a half-day kindergarten schedule would allow children to attend a program from 9 to 11:30 a.m. or 1 to 3:15 p.m., five days per week. A full-day schedule would involve daily sessions from 9 a.m. to 3:15 p.m., five days per week.

A number of points have come to the fore in this debate which support the full-day option. These include:

- changing societal needs
- reduced student ratios allowing teachers to more effectively assess needs, individualize program and evaluate in an ongoing manner
- an extended program allowing for enrichment experiences, reinforcement of newly acquired skills and a generally balanced program
- increased achievement in first grade and onward, and
- reduced remedial education and transportation costs.

Working mothers are now the norm rather than the exception. As a result, most children have experienced some form of group care prior to entering kindergarten. These children have already made the transition from home to preschool or nursery group, so a full-day schedule is a natural progression (Greer-Smith: 1990). When asked, working parents overwhelmingly support the full-day schedule as it helps to meet their child care needs. Working parents also

BEST COPY AVAILABLE

express the opinion that a full-day schedule more adequately prepares their children for first grade (Housden 1992).

Children entering kindergarten have had a wide variety of group care experiences, some better than others. Children may be cared for in the home of a grandparent or other relative, alone or grouped with similarly-aged cousins or siblings. Alternatively, children may be cared for in a supervised day care home or group care centre. Quality of care can vary from setting to setting and consequently, children show varied developmental needs. Some children enter kindergarten from a variety of economically and educationally disadvantaged situations, ever widening the range of beginning abilities. As a result, kindergarten teachers are challenged to:

- become familiar with children and their unique, familial backgrounds
- effectively assess, identify and respond to special needs and concerns
- provide quality programming designed to meet all the individual student needs
- perform ongoing evaluations of student development and appropriateness of program, modifying as necessary

In a half-day schedule, teachers are responsible for the previously listed tasks with some 40 to 50 children. Half the children attend in the morning session and the others attend the afternoon session (Harrison-McEachern, 1989). When interviewed, teachers clearly voice their concerns about their ability to effectively perform these responsibilities (Greer-Smith, 1990). With a full-day schedule, a teacher works with approximately 20 students. This allows more time to work individually with children, identifying more effectively special needs and responding through individualized programming (Greer-Smith 1990).

These developmental needs may not be solely cognitive in nature. Also addressed in individual programming are physical, socio-emotional and behavioural challenges. With increased time available to identify and refer these concerns prior to entering grade one, we can ultimately reduce long-term costs for special and remedial education. Professionals will agree that to identify and remedy specific physical (sight, hearing) and behavioural concerns (attention deficit disorder) is beneficial to the identified child and to the classroom atmosphere. The results are more positive and generally more successful academic experiences.

The increased interaction between teacher and student also allows for ongoing evaluation. As a student progresses over time, a teacher is able to modify programming when appropriate, to more effectively meet the changing development needs (Gullo, 1990b).

It may appear that with all the discussion related to assessment, testing and evaluation, kindergarten children are constantly subjected to a battery of tests. In reality, most needs assessment and evaluation come from discrete observation. For the most part, children are unaware that evaluation is occurring and experience little or no negative pressure. The benefits of addressing and solving these concerns early in a child's academic career are great. Full-day scheduling gives teachers more opportunities to help a child strengthen weaknesses and begin to experience success, resulting in more positive attitudes toward self and school (Harrison-McEachern, 1989).

With an extended program, a teacher has more time to introduce children to varied concepts and to reinforce new skills. There are more opportunities to enhance the classroom experience using structured and informal learning activities. Children experience more and varied enrichment activities, such as music, art and physical education (Greer-Smith; 1990). A full-day schedule allows for a less hurried, more balanced program, which addresses the child's five "selves" — cognitive, creative, social, emotional and physical (Harrison-McEachern, 1989). One can see how self-esteem and self-concept could be affected as well.

A developmentally appropriate full-day schedule benefits children academically and socially, especially children from low socio-economic or educationally disadvantaged backgrounds (Housden, 1992). Furthermore, full-day students show an overall better self-concept and attitude toward school. They feel less pressured academically and benefit from these varied and enjoyable interactions. Enrichment opportunities also provide an excellent setting for modelling and facilitating appropriate social behaviours. Children receive positive reinforcement from both teacher and peers.

Another benefit of the full-day is participation in an extended recess period and lunchroom program (Harrison-McEachern 1989). These times can become valuable learning experiences. Children enjoy a change of pace and location, and often different children with whom to interact. The lunchroom supervisor may be another teacher or educational assistant, providing exposure to a different supervisory style and adult role model. Consequently, many positive, social behaviours can be acquired, placing a child in

CHILD CARE PROGRAMS HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT

an advantageous position prior to grade one (Koopmans 1991).

Children in a full-day program do not have to share classroom space with another unknown group of children, as in the half-day schedule. Thus the environment can truly become their own, with their photos, cubby spaces and personal creations. As the sole inhabitants of this environment, children, with the guidance of their teacher, begin to feel a sense of community, pride of ownership and responsibility in helping to keep it tidy. By posting every child's work, students will feel a sense of worthiness and belonging that some experience nowhere else.

As mentioned previously, full-day scheduling has been shown to ease the transition to the first grade. Students will have adjusted to the full-day experience and developed a firm foundation for subsequent learning. Full-day students score significantly higher on first grade reading achievement tests (Housden 1992). Another study found that full-day groups demonstrated a higher readiness in both reading and math (Koopmans 1991). Full-day kindergarten students have more opportunities to develop a sense of what is appropriate in the school setting. A study by Housden (1992) indicates that full-day programming enables children to achieve higher conduct marks as well as greater achievement in math and reading tests administered in primary and middle grades. Thus it appears that full-day scheduling in kindergarten can have positive effects on a child's academic achievement at least up until the middle grades.

Transportation costs can be lower with full-day kindergarten. With half-day scheduling, children may need noon-hour busing, especially in rural communities. With full-day scheduling, kindergarten children can use regular school busing routes (Housden 1992).

Although there is a significant amount of research in support of full-day kindergarten schedules, it must be recognized that many variables influence a child's success in the early years of formal education. Kindergarten programming cannot address all of these (Koopmans 1991).

By providing a balanced and dynamic program that addresses the five selves of the child at his or her developmental level, one can expect to foster positive attitudes toward self and school. At the same time, students can develop a strong foundation for future

CHILD CARE PROGRAMS: HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT

academic learning. Full-day scheduling extends the time for such a program to flourish.

Ultimately, success lies in establishing a strong and varied program implemented by caring and committed professionals in a warm and appealing environment — an attainable and worthwhile goal. ♦

Jane Lightle currently teaches a grade two/three class for the Dufferin County Board of Education in Ontario. She holds an ECE Equivalency and hopes to someday teach pre-kindergarten full time.

References

Greer-Smith, Sandra. "The Effects of a Full-Day Kindergarten on the Student's Academic Performance." Masters of Science Thesis, Dominican College, May 1990.

Gullo, Dominic. "The Changing Family Context: Implications for the Development of All-Day Kindergarten" in *Young Children*, v. 45 no. 4, p. 35-39, May 1990a.

Gullo, Dominic. "Kindergarten Schedules: Effects on Teachers' Ability to Assess Academic Achievement" in *Early Childhood Research Quarterly*, v. 5 no. 1, p. 43-51, March 1990.

Harrison-McEachern, Rebecca. "Half-day Kindergarten versus All-Day Kindergarten and its Effects on First Grade Reading Achievement." M.A. Thesis, Kean College, December 1989.

Housden, Theresa and Kam, Rose. "Full-Day Kindergarten: A Summary of the Research." San Juan Unified District, Carmichael, California, February 1992.

Koopmans, Matthijs. "A Study of the Longitudinal Effects of All-Day Kindergarten Attendance on Achievement." Newark Board of Education, N.J. Office of Research, Evaluation and Testing (1991).

Student Essay Contest

The Family with an Exceptional Child

by Carol Coote

"Parents and children come as a package... if we work with the child alone, we fail to acknowledge the depth of influence and involvement of parents with their children."[1]

This statement certainly applies to *all* families. While sensitivity and respect are necessary aspects of any parent/caregiver interaction, these factors may be even more crucial when providing services to the family with an exceptional child.

The spectrum of exceptionalities is very broad, with varying degrees of disabling conditions. The realization that one's child has a special need can certainly instill a sense of loss and grief, especially in relation to real or perceived opportunities for the child and the family. Whether the exceptionality is detected at birth, "discovered" later in childhood, or the result of an accident, the family may experience some or all of the following:

- shock, irrational behaviour, a feeling of helplessness
- denial and disbelief
- sadness
- anger, directed at self or others
- anxiety, concern for the child's survival, a hesitancy to become attached
- adaptation, a lessening of intense emotions
- reorganization, some acceptance of the situation and a time for dealing with issues in the parents' relationship.

The intensity and duration of each stage will vary among families and some stages may be visited more than once. Frequently, there is also a great deal of guilt that accompany these feelings.

Early childhood professionals can play a critical role in helping children and their families through this process. In the case where a child has been previously cared for at home, the transition into out-of-home care can be stressful. As much as possible, a child-centred and family focussed approach will have the most positive effect in a child's care and early education. This is accomplished by including the family in plans for caring for the child.

Early childhood professionals need to recognize that parents know their child better than anyone else. In a study of 100 families that visited a pediatric clinic, parents who had concerns about their child's development were correct 85 percent of the time. This ability to judge the development of their child was not linked to the parents' education or number of other children in the family.[2]

It is to the benefit of the child, family and child care provider that early childhood professionals work with the family in a coopera-

tive way, with each player valuing the contribution of the other.

Siblings can also make a valuable contribution in planning for care, especially when brothers and/or sisters are being cared for together. Some of the issues that may influence sibling relationships include extra responsibilities as a result of their special sibling. A child may be expected to behave exceptionally well. There may also be pressure to "grow up" in order to be less dependant on the parents and more of a help to the special sibling. This may cause feelings of receiving unequal attention. A sibling may also have to deal with their brother or sister being teased.

While any or all of these experiences may lead to feelings of resentment, the sibling bond tends to be very strong, especially if others in the family nurture it. The important point to remember is that all members of the family have needs that must be recognized in order for them to handle stresses that will arise.

While parents and professionals should be careful not to make a child feel overly responsible for their sibling, they can certainly listen to their thoughts about care for the one with special needs. The dynamics and rapport between the children will be different than the relationship between child and parents or child and caregivers and some valuable insight can be provided by siblings.

Early childhood professionals also need to recognize the family's possible sense of isolation — feeling alone and separate from relatives and friends who may be having a hard time dealing with the situation. Respite care may be difficult to secure. To address this situation, early childhood professionals can facilitate group family meetings (by direct involvement or by making the care facility available) to share and discuss concerns.

Any early childhood professional must be sensitive to not making a parent feel pressured to do or give more than they can, either within the care facility or in relation to other professionals (doctors, therapists, etc.). For any intervention to be of assistance to the child, parents should feel they have a choice and a sense of control over their child's "treatment."

Early childhood personnel should be honest with parents about their observations of a child and express concerns in a caring, supportive way. Issues of concern may be difficult for a parent to hear, so it is important to consider the following:

- the time and place of sharing information
- the parents' other circumstances (societal, personal or familial)
- the family's experiences dealing with different professionals
- the need to support the family
- awareness of community resources.

It is important to see not only a child's disabilities but strengths, too. Develop ways to maximize the child's potential. Small steps can make a big difference. Make sure parents hear about any progress.

For all early childhood personnel, it is crucial to:

- be aware of what each parent wants for their child with regard to the child care setting and program
- know one's own values and goals
- be aware of one's own discomfort
- know how to build relationships and communicate with the child, family, peers and other professionals
- be open-minded and willing to learn.

In general, quality can be assured for all children (and their families) by those facilities that provide services:

- with a clear policy and philosophy
- in an environment that is accepting of differences
- that share responsibility
- promoting child-to-child interaction, and
- involving parents.[3]

Children and families are remarkably resourceful and adaptive if given the opportunity to exercise these abilities. According to Meg Robinson in *Parenting a Child with Special Needs*, "the child develops subtly other strengths as a means of compensating for having the disability — and those can be very rewarding." It would appear that not only the child develops other strengths, but the family develops them as well. Depending on the type and degree of the exceptionality, family members may take on a different attitude toward life. While this may result in some very sober thoughts at times, it also can give rise to an appreciation of how precious life is and how people need to care for one another.

Families clearly have a role in offering guidance and encouragement to other families in similar situations. Many of these families go on to play a strong advocacy role. Their energy and conviction are great strengths in the quest for constant improvements in the field and in people's attitudes in general. ♦

Carol Coote is a student at Yukon College in Whitehorse. She was a runner-up in the CCCF's student essay contest held last year.

ENDNOTES

1. Yeates, M., McKenna, D., Warber, C. and Chandler, K. *Administering Early Childhood Settings — the Canadian Perspective* (Columbus, Ohio, Merrill Publishing Co., 1990) p. 189.

2. *American Journal of Diseases of Children* (April, 1988) p. 383 as found in *Focus on Families*, early Autumn 1989 (Vancouver: Family Support Institute) p.1.

3. Panitch, M. *Quality Child Care for All — A Guide to Integration* (Ontario, The Roeher Institute, 1992) p. 19.

BIBLIOGRAPHY

Carter, Maggie (Nov/Dec 1992) "Sensitizing Teachers to the Concerns of Parents" in *Child Care Information Exchange*, pp. 37 — 39.

Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J., and Klaus, M. (1975) "The Adaptation of Parents to the Birth of an Infant with a Congenital Malformation: a hypothetical model," in *Pediatrics*, 56(5), pp. 710 — 717.

Hanline, M.F. (Jan 1985) "Integrating Disabled Children" in *Young Children*, Pp. 45 — 48.

Panitch, Melanie (1992) *Quality Child Care for All — A Guide to Integration* (Ontario: The Roeher Institute).

Powell, T. and Ogle, P.A. (1985) *Brothers and Sisters — A Special Part of Exceptional Families*. (Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.)

Robinson, Meg (Nov/Dec 1992) "Parenting a Child with Special Needs" in *Child Care Information Exchange*, pp. 31 — 34.

Saskatchewan Association for Community Living. *A Parents' Guide to Integrated Education* (Saskatoon: Saskatchewan Association for Community Living, 1991).

Yeates, M., McKenna, D., Warber, C. and Chandler, K. *Administering Early Childhood Settings — the Canadian Perspective* (Columbus, Ohio, Merrill Publishing Co., 1990).

Children's Book Reviews

by Elizabeth Thornley

My Color is Panda

written and illustrated by Deborah Winograd

In this bright and lively picture book by Deborah Winograd, a black and white panda imagines himself to be each of several different colours found in nature. Panda is the perfect contrast to illustrate the vibrant colours of the natural world. As he frolics in the orange poppies, green bamboo and moonglow blue, children will learn not only about colour, but about the habitat of the panda.

Each two-page spread, devoted to a different colour, shows Panda and his black and white friend Mr. Skunk, surrounded by an array of plants, flowers, birds and insects depicting that colour. The simple text is printed in grey except for the words for each colour, which are given emphasis by being printed in the appropriate colour. Panda finishes his exploration by asking, "I have black and white fur. What colour am I?" Winograd's final message is of joyous self-acceptance as Panda raises his arms and declares, "My colour is Panda!"

If You Want to Find Golden

written by Eileen Spinelli
illustrated by Stacy Schuett
Albert Whitman & Company, 1993

If you want to find the colours of the city, you will in this lovely book by Eileen Spinelli and Stacy Schuett. From golden sunrise to silvery evening, a boy and his mother take a trip through city streets and discover places full of colour. A waiter's white apron, orange "Men at Works" signs, brown trucks, purple grapes and grey statues — these are the colours of the city.

Spinelli provides a fresh approach to the subject by using urban sights rather than nature to illustrate the colour spectrum. Her repetition of the phrase "If you want to find..." for each colour, provides a constant frame for the beautiful imagery of the prose. Schuett's spirited paintings bring Spinelli's words and the city to life. Children will find here delights for the eyes, ears and imagination. •

(Elizabeth Thornley is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library.)

From Where I Sit

by Gail Szautner

Gail Szautner is vice-president of the Federation and a resident of Saskatchewan. She can be described as "prairie proud" and a great fan of the book, A Prairie Alphabet. The book's illustrator, Yvette Moore, won the "Mr. Christie award" for outstanding achievement. A Prairie Alphabet is published by Tundra Books.

A Prairie Alphabet is an award-winning book that depicts prairie life. It takes the reader into rural Canada by using a unique approach in presenting the alphabet. The 26 illustrations by Yvette Moore, together with the text written by Jo Bannatyne-Cugnet, provide a look at day-to-day life through the seasons.

The book goes beyond just learning the alphabet. Prairie words join prairie pictures.

The text for the letter *n*, for example, reads: "When we need neighbours, they are always near." The illustration shows a woman with a broken leg on the veranda of her farm house. A baby is in her arms; a toddler is clinging to her. A neighbour is coming up the steps, bringing a casserole for the family.

The increasing role of women in farming is depicted. Under the illustration of a woman climbing into a tractor is the text, "Teresa takes her toolbox and thermos to the tractor."

The book challenges children's language development by introducing such words as agribition, canola, Herefords and Aberdeen Angus.

The richness of the prairie lifestyle has been truly captured in this book that both children and adults will enjoy. •

Building Better Behaviour

by Harriet Field

"I came to your session today because there seem to be so many more behavioural problems in my centre during the past few years. Children are becoming far more aggressive — even violent at times. It's frustrating to spend time planning interesting activities for the children and to have them destroyed or disrupted. I need help and I think this large conference room is overflowing today because others need help too." — ***An early childhood educator who attended the session on Building Better Behaviour at the CCCF conference in May 1993***

Many early childhood educators who attended the Canadian Child Care Federation conference commented on the increased incidences of behavioural problems and the severity of those problems in their centres. There seemed to be a consensus that in recent years, many more children exhibit extreme behavioural problems, ranging from severe isolation and alienation to extreme aggression. Educators who had felt quite competent in dealing with children's inappropriate behaviour in the past were becoming increasingly frustrated with their unsuccessful attempts in managing the difficult behavioural challenges presented in their centres today.

In questionnaires distributed to 240 CCCF conference participants, familial and societal factors were identified as the primary underlying causes of children's behavioural problems. Centre directors and teachers stated that the lack of stability in family life led to children's behavioural problems and lack of the family's consistency in coping with these problems perpetuated further difficulties for the children. Some early childhood educators indicated that families were so overwhelmed by problems of poverty, unemployment and family breakdown that they had little time available to consider their children's behavioural problems.

Nearly 20 percent of Canadian children are living in poverty today and approximately two-thirds of the people using food banks in Canada are children (Child Poverty, 1993).

When parents are confronted with the inability to feed their children there is little wonder that behaviour management is very low on their list of priorities. Early childhood educators in Canada have had to put behaviour management on the top of their priority lists in recent years in order to compensate for the increasing inability of families to deal with their children's problematic behaviours.

Even when children's behavioural problems originate outside the child care centre, teachers still can have a profound influence on children's behaviour inside the centre. There are no magical formulas or quick fixes for alleviating children's behavioural problems, but these problems can be effectively addressed in child care centres through the development of *positive discipline coupled with effective behaviour management strategies*. Early childhood educators can in turn share their knowledge of successful behaviour management with families, thereby establishing teacher-parent partnerships that benefit children at homes and in the centres.

Positive Discipline

Positive discipline is preventative and relationship-oriented. Centre directors committed to positive discipline practices are aware that the physical, structural and verbal environments influence children's behaviour. These environments should be designed to prevent behavioural problems, to strengthen children's autonomy and self-esteem and to create caring, respectful relationships between children and teachers. Early childhood educators practicing positive discipline recognize that children are likely to behave in acceptable ways if their environments offer security, the development of self-confidence and meaningful, responsive relationships.

The Physical Environment

The physical environment of child care centres includes the space, equipment and materials. Child care directors should give careful consideration to the arrangement of space and the developmental appropriateness and quantity of equipment and materials.

Some points to keep in mind when planning and organizing the physical environment are (Kostelnik, 1992):

- Give children easy access to functional work spaces and materials in good repair. Children should be able to find and use materials with minimum supervision. For example, magnets set out on a table with both metallic and nonmetallic objects encourage children to explore polarization independently.
- Organize the environment so children are given clear messages about how particular spaces are to be used and how many children can be accommodated in each. Smocks on hangers next to the water table and easels indicate to the children that smocks should be worn for water play and painting. Three chairs at a finger painting activity indicate the maximum number of children to be using the paints at a given time.
- Provide enough materials and play spaces for all children in the group. Limited play spaces lead to overcrowding, which can lead to children becoming hurt or engaging in disputes. Similarly, when there are not enough toys for the children in the program, conflicts over sharing these toys will be virtually certain. Only two tricycles in a program for 40 children practically ensures conflict.

The Structural Environment

The children's schedule, the centre's rules and the adult-child ratios are part of the structural aspects of the program. Centre directors committed to positive discipline give careful consideration to the formation, implementation and on-going evaluation of schedules, rules and ratios.

Some considerations when planning the structural environment include (Stephens, 1992):

- The schedule should enhance children's autonomy and self-esteem. Routines should be established and time allocated for children to do as much as they can independently. Schedule sufficient time for children to tidy up their activities or dress themselves for outside play. Alternate active and quiet periods throughout the day to ensure children's full attention, adequate energy levels and continuing successes.
- The centre rules should provide a framework for caring and respectful interactions. There should be a limited number of simple, straightforward rules that the children can readily understand. These rules should ensure that all children are

offered security and fair treatment. Children should be encouraged to participate in rule-making and the reasons for the rules and expectations should be explained on a routine basis. Rules like "no grabbing" or "no hitting" are readily understood by children of all ages and are perceived as being fair to everyone.

- There should be low child-teacher ratios to facilitate meaningful relationships and interactions between teachers and children. Children are more likely to receive positive individual and small group attention on a regular basis when ratios are low. Children in programs with high child-adult ratios are more likely to exhibit aggressive behaviour than those in programs with low child-adult ratios (Medica, 1992).

The Verbal Environment

The verbal environment encompasses what teachers say to children and how they say it (Kostelnik, 1992). Early childhood educators committed to positive discipline never lose sight of the fact that they are role models in both language and behaviour for children. They recognize that their words, body language and tone of voice have a powerful influence on children's behaviour. The following points are important when considering the verbal environment (Stephens, 1992):

- Positive language should always be used when dealing with inappropriate behaviour. Comments such as "use an indoor voice, Jamie" or "scissors should be left at the table, Karen," encourage children to correct their behaviours without damaging their self-esteem or jeopardizing their relationship with the teacher.
- Children and teachers should be comfortable in expressing their feelings in order to maintain open and effective relationships. Feelings can be understood and dealt with more effectively when they are expressed. When a teacher tells Jennifer that she felt sad when Jennifer kicked her and when Jennifer tells the teacher that she thinks the teacher is mean, openings are created to confront and deal with these feelings.
- Children should be given attention and praise when exhibiting positive behaviour. Use praise often and ensure that children who exhibit behavioural problems are praised for the things they do "right" every day.

Even in early childhood centres where positive discipline is consistently used, children will exhibit a variety of challenging behaviours due to the complexities of their young lives. Positive discipline *does not* eliminate all behavioural problems. Positive discipline *does* strengthen children's self-esteem by encouraging autonomy and providing caring, respectful relationships. Without the foundation of secure teacher-child relationships, it is not possible to use behaviour management strategists effectively.

Behaviour Management Strategies

There are six behaviour management strategies that are compatible with positive discipline. These strategies strengthen teacher-child relationships and help children learn to develop self control and how to solve conflicts effectively. An example of each strategy follows.

Logical and Natural Consequences — Teachers make statements concerning the inevitable outcomes of children's behaviours.

Stronger Children – Stronger Families

1994 International Year of the Family
Conference on the UN Convention
on the Rights of the Child

June 18 – 23, 1994, University of Victoria

Contact: Conference Management,
Division of Continuing Studies,
University of Victoria,
MS 8451, PO Box 3030, Victoria, BC
CANADA V8W 3N6
Tel: (604) 721-8470 Fax: (604) 721-8774
email: morourke@sol.uvic.ca

Co-sponsored by:
Office of the Ombudsman, BC
School of Child and Youth Care, University of Victoria

1994 International Year of the Family
Annee internationale de la famille

"When you knock Jason's tower over, you help him pick it up."

"If you don't wear a smock for paintings, you will get your clothes dirty."

Positive Corrections — Children are reminded of the child care centre rules or expectations in a positive manner.

"Only two children are allowed in the loft, Sarah."

Making Choices Within Limits — There are general requirements for all children in early childhood settings, but some flexibility and choice should be provided within the framework of these requirements.

"You can eat your tomatoes or just taste them, Cindy."

Physical and Verbal Redirection — Very young children need to be distracted or diverted at times. This strategy is less desirable for older children who are capable of solving problems (Morrison, 1991).

"Susie, come with me to the messy activity table. You need to keep the finger paints there instead of walking around the room with them."

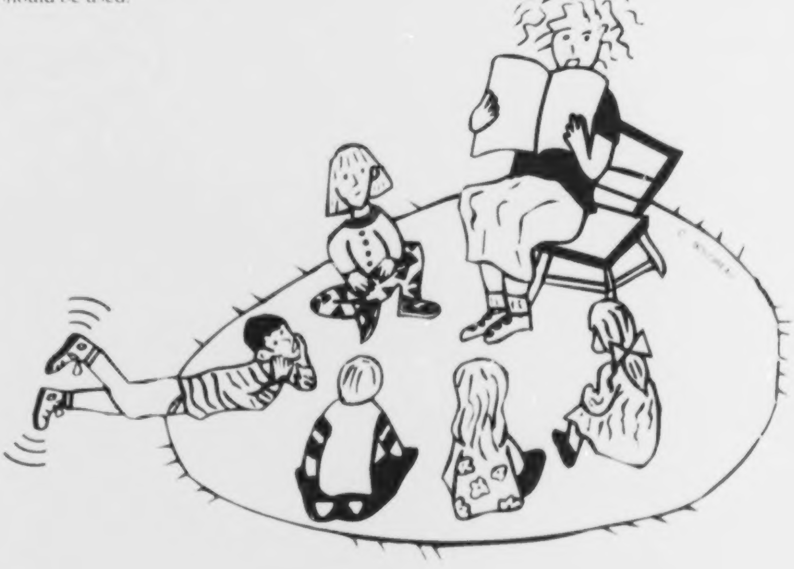
Ignoring — Minor behavioural problems that are not disrupting the program should sometimes be ignored.

During circle time, Pierre lies on his stomach, gently tapping his feet while the teacher reads an engrossing story. Although the children are supposed to be sitting, the teacher continues reading expressively, without correcting Pierre's behaviour.

Reasoning and Discussing — Children should be encouraged to solve their own conflicts as independently as possible. The teacher should help provide the context for these discussions and help facilitate the resolution when children appear to be at a stalemate (Carlsson-Paige and Levin, 1992).

"Fletcher and James, we need to talk about why you're having such a hard time sharing the black and orange play dough. I'll be right here while you talk about your problem."

In extreme behavioural situations, where the safety of children is at risk, additional strategies such as holding, time-out or the removal of toys are often used. Teachers should maintain a calm voice and use gentle movements when implementing these extreme strategies. Once the dangerous situation is diffused and the children are calm, appropriate follow-up strategies such as reasoning and discussing should be used.



Challenges for Early Childhood Educators

Learning to use appropriate behaviour management strategies in the context of positive discipline is not a simple task and requires continued practice, patience and dedication. There are no easy formulas governing the strategies that should be used in a given situation. There are times when ignoring a problematic behaviour might be effective, and other times when ignoring will have to be followed up by positive corrections and reasoning. A reasoning strategy might work well with a particular child one day, but be ineffective on a subsequent day.

Children are stubbornly individual and there are a variety of factors to be addressed when deciding on appropriate behaviour management strategies. Early childhood educators need to consider children's family situations, developmental levels, health and personalities in order to make informed behaviour management decisions. The type, severity and frequency of children's behavioural problems should be discussed routinely amongst staff members and with families. When severe behavioural difficulties such as extreme aggression persist, a specialist should be consulted to give guidance.

Early childhood educators face a major challenge in meeting the emotional needs of children in today's complex society. A major step in meeting this challenge is to practice positive discipline coupled with appropriate behaviour management strategies. This comprehensive approach to behaviour management will support and strengthen our children in "building better behaviour." ♦

Harriet Field is an assistant professor at Mount Saint Vincent University's Department of Child and Youth Study in Halifax, Nova Scotia, and a former social worker.

References

Carlsson-Paige, N. & Levin, D.E. (1992). Making peace in violent times: a constructivist approach to conflict resolution. *Young Children*, 48(1), 4-13.

Child Poverty (1993). *Interaction*, 7, p.32.

Kostelnik, M.J. (1992). Beginnings: Building spaces, finding words—Creating the context for positive discipline. *Child Care Information Exchange*, 86, 34-37.

Modica, M. (1992). A positive approach to discipline in an early childhood setting. *Day Care and Early Education*, 19(4), 32-34.

Morrison, J. (1991). The art of redirection. *Day Care and Early Education*, 18(4), 4-7.

Stephens, K. (1992). Beginnings: What's so positive about positive discipline? ...and other mysteries of child guidance. *Child Care Information Exchange*, 86, 30-33.

the **Program** for infant toddler caregivers

A comprehensive training system for infant/toddler caregivers developed in four modules

Consisting of:

- ***Broadcast-quality training videos*** **in English, Spanish, and Chinese**
- ***Video magazines*** **listing key concepts presented in each video**
- ***Comprehensive curriculum training guides*** **written by nationally recognized experts**
- ***New training manual*** **for each module, with annotated lesson plans outlining support materials, handouts, and video content**
- ***Ongoing training institutes*** **for each module held in California and nationally/internationally by special arrangement**

This unique training system was developed by Far West Laboratory in cooperation with the California Department of Education under the direction of Dr. J. Ronald Lally. Ed.D., nationally known expert in quality infant and toddler care, and Janet L. Poole, M.A. It helps caregivers and their managers develop sound infant/toddler care policies; design safe, interesting, and developmentally appropriate environments; give infants uninterrupted time to explore; and interact with infants in ways that emotionally and intellectually support their discovery, learning, and self-esteem. A series of high-quality videos were developed as the major training medium for this system, drawing the attention of viewers to the subtleties of infant behavior and putting before them the words and ideas of leading infant/toddler experts in an easy-to-follow format.

The Program for Infant/Toddler Caregivers consists of four modules, which include a series of videos, video magazines, curriculum guides, and trainers' manuals. Materials may be purchased individually or as a module at special discount prices.

Module I: Social-Emotional Growth and Socialization
Module II: Group Care
Module III: Learning and Development
Module IV: Culture, Family, and Providers

Developed by Far West Laboratory in cooperation with the California Department of Education

CALIFORNIA'S NATIONALLY ACCLAIMED VIDEO TRAINING SERIES FOR INFANT/TODDLER CAREGIVERS

VISA & MASTERCARD NOW ACCEPTED!
For Credit Card Orders, Call
1-800-995-4099

TO ORDER MATERIALS, call the California Department of Education, Bureau of Publications, Sales Unit, at (916)445-1260; or write to P.O. Box 271, Sacramento, CA 95812-0271. All components of a module are available at a special package price or individually at regular prices.

For information on product content, volume discounts, or video previews, call the California Department of Education, Child Development Division, (916)322-6233.
For information on training, contact Terri DiMartini, Director, Training & Technology Assistance, Center for Child & Family Studies, Far West Laboratory, 180 Harbor Drive, Suite 112, Sausalito, CA 94965; or call (415)747-0276 or (415)331-5277.

FOR FURTHER INFORMATION OR A CATALOG, CALL 1-800-445-7216, OR WRITE TO: CHILD DEVELOPMENT DIVISION, CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION, 560 J ST., RM. #220, SACRAMENTO, CA 95814

EFFECTIVE MANAGEMENT

Talking to Prospective Parents

by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

To survive in this cruel world, every day care centre yearns for full enrollment. Until recently, families were pounding on day care doors seeking admission, but with the recession and the shortage of subsidy funds for parents, many centres now find themselves with unaccustomed empty spaces.

The responsibility for filling a day care's openings falls squarely upon the shoulders of the director or supervisor — the first person that prospective parents encounter when they contact the centre. At the same time, supervisors have another responsibility: to help parents find the best possible care for their child. No matter how good the centre is, it may not be right for every child.

These two objectives are not incompatible. Good matches mean happy children and a stable day care population. And happy children often translate into favourable word-of-mouth advertising and plenty of applicants.

As a supervisor or director, how can you best show off your centre to prospective parents and attract those families who will appreciate your work, stay for years, send you their new babies and refer their friends? We offer some suggestions for putting your best foot forward.

1. Whenever you talk to prospective parents, be honest. This "truth in advertising" implies that you are running a centre that can withstand rigorous scrutiny. Perfection isn't necessary, but you should always be working towards it. You know what high quality care is. If you find yourself deceiving parents in order to persuade them to enroll their child, the time has come to make the improvements you've been putting off, such as changing your cleaning company or closely supervising that staff member whose work isn't always up to par.

2. Even if prospective parents are insecure, confused, defensive, or aggressive, be as polite, friendly and helpful as you can. You are your centre's official representative to the outside world and as the saying goes, you never get a second chance to make a first impression. Remember people's names, return phone calls and send promised information promptly.

3. Hone your telephone skills. Whether the conversation lasts for three minutes or 30, prospective parents usually make their first approach by phone. If your words or tone of voice puts them off, you'll never hear from them again. Assess whether it is a good time for you to talk. If you're discussing an important concern with a staff member or you're due at a meeting, politely arrange to call the parent later. If you can talk without feeling hurried or uptight, you can actually enjoy the conversation and parents will feel positive and better informed.

What should you discuss on the phone? At a minimum, parents need to know the ages of the children you accept, the centre's fees and subsidy situation, the hours of operation and lunch and vacation arrangements. Of course, you need to know the child's age and required starting date so that you can tell them when a space will be available.

You can make it easier for parents to apply by offering to mail them an application, but some centres require parents to visit first. This is a policy decision for the board of directors or the owner. Both methods have advantages and disadvantages. Parents who invest the time and energy to visit a centre will probably feel more committed to it. But those who find it harder to deal with the weather and the demands of their daily lives may simply never apply.

Since admission is on a first-come, first-served basis, suggest that parents fill in and return the application immediately. It's a good idea to have an attractive flyer to go with the application so that parents will have some written information about the centre.

When you receive a completed application in the mail, pick up the phone and

BEST COPY AVAILABLE

say, "Thank you. I received your application." If you have a waiting list, let your applicants know where they stand on it and when you'll be in touch again.

4. Because parents can't know what your centre is really like until they see it for themselves, encourage them to visit. They should make an appointment so that you'll be free to spend time with them.

5. When they appear at the day care, greet them warmly; you want everyone to feel welcome. Smile, make eye contact with every member of the party and address each of them directly. Invite them to ask questions, listen carefully to their concerns and reply as clearly as you can.

Ask their child's age so that you can describe more precisely what he or she will do at the centre, and stock your office with toys so that any child who comes along will be happily occupied while the adults talk.

6. Starting visits with a tour seems to help parents to focus and ask better questions. If they don't like what they see, they can leave politely without wasting any more time.

Take them into every room, pointing out the posted schedule and explaining the daily activities as you go. Emphasize the centre's strengths. ("The bathroom is in the classroom so the children can use it whenever they need to," or "You can see how much the children love art — they have an art activity every day.") Parents may not ask about ratio and group size or about the qualifications and turnover of your staff. But when everyone has a degree in early childhood education or child development and all of your educators have been there for years, you'll want them to know. If they seem puzzled or unimpressed, explain why these things are important.

At the same time, you can explain the centre's philosophy, attitude towards discipline and educational program. The kitchen is the perfect place to tell them about your menu. Talk about the health policy as you pass the notice alerting the parents of two cases of chicken pox. Describe the role of parents in your centre as you show your communications book. (Perpetually strapped for time, parents of young children need to know exactly what you expect of them.) If you have a television, be sure to explain when and how it is used.

Though parents may not realize it, they too have a philosophy and the more similar your outlook, the better the child's day care experience is likely to be. In our eagerness to please, we may describe the centre to fit parents' desires, instead of the centre that actually exists. The result can be a mismatch where expectations are never met. If you state your philosophy clearly at the outset, you have a better chance of filling your spaces with satisfied customers.

7. Introduce your parent guests to as many of your educators as you can, including a thumbnail sketch of each: "This is Natalie. She works with the three-year-olds and she's been here for five years." Besides giving parents a glimpse of their child's future caregivers, this gesture benefits your staff, who need to be treated like human beings rather than pieces of furniture.

Small events like this tell parents a great deal about the atmosphere at your centre. If a child asks you to tie his shoe or an educator wants you to stay with her group while she takes someone to the bathroom, parents will notice that the children all know you and the staff is relaxed when you are around. Seeing this level of comfort is very reassuring.

8. If the centre has weaknesses, it's better to be up-front about them. For example, if your day care is in an elementary school and on rainy days there is a lot of noise and confusion in the halls, explain how you cope.

9. If, on the other hand, your tour uncovers an unpleasant surprise, like a child left crying alone or staff talking to each other instead of the children, do not try to correct or cover up the situation and do not criticize your educator in front of the parent. You will only make matters worse. In the overall scheme of things, what one prospective parent thinks is far less important than the morale and functioning of the day care. The best course is to deal with the problem fully and appropriately after your guest leaves. Such incidents occur from time to time, even in the best centres.

10. When they've seen the whole day care centre, invite the parents into your office. Answer their questions and urge them to stay and watch the children for as long as they like. They will get a truer picture of what the care is really like and they will know that you are not keeping secrets from them.

11. Because choosing a day care requires thought, consultation and comparison, recommend that parents visit other centres and discuss their selection with their partner, even if they need care next week. They will feel better about their choice if they've shopped around.

Parents who hand over a deposit under duress ("This is our last space and I have an appointment with another family at four o'clock.") may feel resentful and withdraw later. Even when you're filling your last space, try to give parents 24 hours to consider the decision.

12. What do you say about the competition? You can tell parents the names and locations of the other centres in the neighbourhood but don't presume to know anything else. Above all, never say anything negative.

13. Follow your centre's admissions policy scrupulously. Fairness and honesty are very important in quality care and any lapses will almost certainly be noticed in the community.

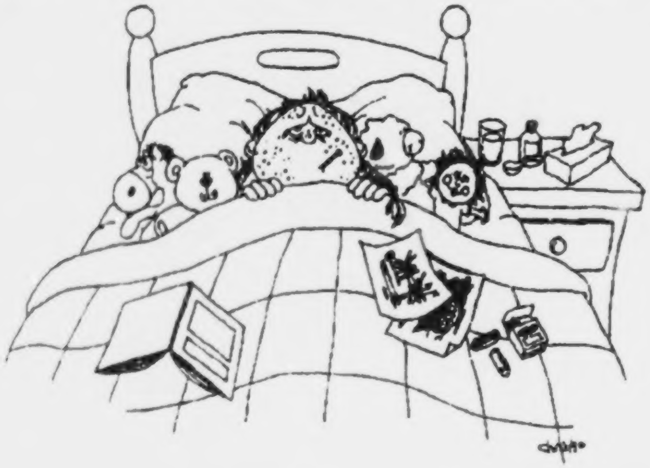
14. Should you ever delegate the job of talking to prospective parents? This depends partly on your schedule and partly on your staff. Educators who have worked at the centre for a long time may do an excellent job. Remind them about what to show to parents and post a list of items (like fees) that they might not know. Parents can see when educators take pride in their work and are committed to the centre and the children they care for. When the tour is done well, nothing leaves a better impression. •

Barbara Kaiser is the founder and director of Narnia Daycare Centre and the Westmount Park School-Age Program in Westmount, Quebec. She and writer Judy Sklar Rasminsky are co-authors of ***The Daycare Handbook: A Parents' Guide to Finding and Keeping Quality Daycare in Canada****, published by Little, Brown Canada.*

EFFECTIVE FAMILY DAY CARE MANAGEMENT

How ill is too ill...?

by Lee Dunster



There may be times when a child is too ill to come to your family day care home. He or she may be too ill to participate in activities, may be contagious to the other children or may need more care and attention than you can provide without compromising the care of the other children. This can be a difficult issue with parents and it is an important one to discuss before their child comes into your care.

Parents appreciate knowing that you have a genuine interest in their child's well-being. Let them know that their child's health is important to you by establishing clear health policies and practices, and by discussing these in the pre-placement interview. Work to ensure that you and the parents keep each other informed on matters related to the child's health throughout the time that their child is in your care.

Your Illness Policy

Your policy regarding how ill is too ill will depend on your own preferences and circumstances. Many caregivers do not object to providing care for children who are mildly ill, but might require that children be kept home if they have any of the following conditions:

- a temperature of 38.5 degrees celsius (101 degrees fahrenheit) or over
- vomiting or excessive diarrhoea
- conjunctivitis (pink eye) with yellow or white discharge
- impetigo, ringworm, or scabies
- head lice or pinworm
- chicken pox, hepatitis A, measles, mumps, strep throat, tuberculosis, whooping cough
- an undiagnosed rash, especially when combined with other symptoms.

Emphasize that it is best for parents to keep children home when they are sick, not only to aid the child's recovery but for the sake of the other children in your group. Suggest that parents prepare for these situations by making alternate arrangements for care with a relative or close friend. Be specific about when you expect children to stay at home.

Prepare a written illness policy. Go over it with parents during the pre-placement interview and review it if a situation occurs while the child is in your care. You can provide a copy of your policy for parents to keep as a reminder. Ask for parents' co-operation with these policies as they will help protect their child and the health of the group.

Information About The Child's Health

During the interview, ask about the child's health history, such as past illnesses, accidents or surgeries and other relevant health information, such as allergies and physical disabilities. Have parents complete a form giving the child's medical history and emergency contact information. Some caregivers ask the child's physician to complete the medical history portion of the form. It is a good idea to have parents complete two copies of the form. One copy could be taken on outings and the other kept near the telephone at home where it is easily accessible in an emergency. If you are working with a home child care agency

SAMPLE MEDICATION AUTHORIZATION FORM

TO BE FILLED IN BY PARENT

Child's Name: ______________________

Name of medication: ______________________

Date to start: ______________________

Date to end: ______________________

Amount of dose: ______________________

Time to be given: ______________________

Special instructions: ______________________

Possible side effects: ______________________

Date: ______________________

Parent's signature: ______________________

TO BE FILLED IN BY CAREGIVER

Name of medication: ______________________

Dosage (amount) given: ______________________

Time(s) given: ______________________

Any reaction: ______________________

or are a licensed caregiver, such forms may be provided by the agency or licensing office.

Have parents provide their child's record of immunization. Immunization is the best protection against serious childhood diseases, such as diphtheria, tetanus, hepatitis B, polio, measles, mumps, rubella (German measles) and the potential health-threatening complications of these diseases. Each ministry of health has developed a recommended schedule of immunization for its jurisdiction. Information on immunization is available from public health offices, family doctors, paediatricians and medical clinics.

If a child's immunization record differs significantly from the recommended schedule, or if parents have chosen not to have their child immunized, consult your local public health office or your family doctor for advice regarding the risks to others in the home.

Ask the parents to keep you up to date about their child's daily health status and to inform you if their child has been in contact with any contagious illnesses, such as chicken pox or measles.

Explain that you will be observing each child as he or she arrives in the morning to look for any specific signs of illness such as fever.

When A Child Becomes Ill

In spite of all the preventative measures caregivers take, children do become ill. You have two priorities when a child in your care becomes ill. The first is to provide comfort and care. The second is to prevent the other children from exposure and possible infection from the sick child. Take the following steps in the event of illness:

- Separate the child who is ill from the other children. Let the ill child rest in a place where you can keep an eye on her or him and provide any necessary assistance, but where she or he is not in direct contact with others.
- Contact the parents of the ill child, and if you feel it is necessary, have them pick the child up.
- Let the parents of the other children in your care know of any illness their child has been in contact with.

Having information about common illnesses can help you cope better, as well as help you to decide whether a child should remain in your care or stay at home. Your family doctor and public health office can provide free publications on common childhood illnesses that you can keep on hand for reference.

Your Policy About Giving Medication

Another important health issue to consider is the administration of medication to children in your care. Whether it is over-the-counter medication such as cough syrup or prescription medication such as antibiotics, you must decide whether you are willing to administer it. Some caregivers prefer not to take on this responsibility, and ask parents to request dosages from their family doctor that can be given in the morning and evening instead

EMERGENCY CONTACT FORM

Child's Name: ______________________

Birth date: ______________________

Home Address: ______________________

Home Phone #: ______________________

Parent's Name: ______________________

Work Phone #: ______________________

Parent's Name: ______________________

Work Phone #: ______________________

Emergency Contact Name: ______________________

Phone #: ______________________

Child's Physician: ______________________

Phone #: ______________________

Child's Health Insurance Number: ______________________

of throughout the day. If you do agree to give medication, you should:

- Have parents fill out a medication authorization form, both for your own protection and to prevent any errors in administration. The information provided should include the time and amount of dosage, whether it should be given before or after meals, possible side effects you should watch for, and any other relevant information. Again, your home child care agency or licensing office may provide medication authorization forms for your use.
- Ensure that any medication you are giving is in its original container and is labelled with the child's name and the date. If it is over-the-counter medication, put a strip of masking tape on the bottle and write the child's name and the date on it.
- Give parents copies of your medication authorization form in advance so that they can bring the completed form with the medication.

Never administer medication of any kind to children without their parents' consent. ♦

Lee Dunster is the project manager of the Child Care Providers Association. She lives and works in Gloucester, Ontario.

SAMPLE MEDICAL HISTORY AND CHILD'S HEALTH HISTORY

General state of health: ______________________

Record of immunization (Please include dates of most recent immunization):

____

Known allergies: ______________________

Other relevant information (existing conditions, etc.): ______________________

____

____

Has the child had:

Chicken Pox ❐ Red Measles ❐ German Measles ❐

Mumps ❐ Whooping Cough ❐

Is the child prone to:

Earaches ❐ Headaches ❐ Colds ❐

Sore Throats ❐ Stomach Upsets ❐

Other ______________________

____

Date: ______________________

Parent's Signature: ______________________

Parent's Signature: ______________________

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL

Developing Centre Policies Regarding HIV Infection

by Trudy Norton

HIV refers to the Human Immunodeficiency Virus, a virus that attacks the body's immune system. Over a period of time, AIDS (Acquired Immunodeficiency Syndrome) will develop. When a person has AIDS, his or her immune system is unable to resist life-threatening infections and unusual forms of cancer. The progression of HIV to AIDS depends on a person's general health and age. Many people are HIV-positive for several years before showing symptoms of AIDS. For adults, this period may be 10 or more years. For children, the time period is shorter.

The HIV infection is transmitted in three ways:

- through unprotected sexual intercourse
- through sharing contaminated needles during intravenous drug abuse or other situations in which infected blood enters the bloodstream of an uninfected person
- from an infected mother to her baby during pregnancy, birth or breast feeding.

It is difficult to know the number of people who are infected with HIV, since testing is voluntary. Many people only seek a diagnosis when symptoms are present. Some women are unaware that they have the infection until their baby is diagnosed.

What does the medical information tell us?

Considering how the HIV infection is transmitted, it should be apparent that the risk of transmission in a child care setting is negligible. The infection is not spread through casual contact. Hugs, kisses, sneezes and coughs do not spread the virus. Sharing dishes, cutlery, toys and equipment is not a risk. It is not transmitted in food, on toilets or by animals or insects. No case of HIV infection as a result of contact in a child care setting has ever been confirmed.

Sometimes people are concerned about biting. They are worried that infected blood can enter the bloodstream of an uninfected person. Biting poses an extremely low risk of transmission. A study in the United States

BEST COPY AVAILABLE

looked at incidents in which HIV-positive people either bit, or were bitten by, uninfected people. No transmission of HIV through biting was confirmed.

In the settings where we work, children who have aggressive behaviours are closely monitored. We supervise play with attention to the personal safety of all children and staff. Rarely does a child act out with violent behaviours that draw blood. However, should that occur, *Well Beings* (a publication of the Canadian Paediatric Society) recommends that the child be excluded for his or her own safety and for the safety of others. The recommendation applies to all children and addresses overall safety and infection control procedures. Hopefully, exclusion would be a short-term response until the necessary supports and services are in place to assist the child, family and care providers.

Healthy practices

The daily routines and activities in a child care setting do not put children or staff at risk of infection when healthy practices are followed when handling blood.

Many of us are familiar with the expression universal precautions. Universal precautions refer to procedures developed to prevent the spread of blood-borne diseases. The basic principles of universal precautions are: that all blood or body fluid containing blood is potentially infectious, and that the spread of infections caused by bacteria and viruses can be minimized by taking the recommended precautions. The precautions should be seen as healthy practices that are routinely incorporated into the health procedures followed by all staff in every centre. Healthy practices include frequent handwashing, use of disposable gloves or other barriers when blood is evident and cleaning blood-soiled surfaces with a recommended disinfecting solution. *Well Beings* recommends 10 ml (two teaspoons) of bleach to one litre (one quart) of water.

Risk of exposure to HIV/AIDS, as well as to other blood-borne infections such as Hepatitis B, is a reality for all of us, personally and professionally. To minimize risk of exposure, in the workplace and in our private lives, we should follow the guidelines of healthy practices and educate ourselves about risk behaviours.

Confidentiality

Information regarding the HIV-positive status of a child or adult is confidential medical information. The decision to enrol a child in a program will be made by the parent, centre director, public health nurse and/or doctor. Staff may be unaware of the child's condition. It is unnecessary for other parents to be told.

Staff who have tested positive for HIV are not required to disclose their condition to employers. Should the information be known to the director, the individual's right to confidentiality must be protected.

Staff may feel that they need to know if they are working with a child or colleague who is HIV-positive because of concern for personal safety. Parents may worry about their children. When care providers and parents have a thorough knowledge of how HIV is spread, they will understand that using healthy practices eliminates the risk of transmission of HIV as well as the spread of other infections in a child care setting. Hopefully, as facts replace fear about HIV, confidentiality will become less of an issue.

We should all keep in mind that while maintaining confidentiality may protect families and individuals against discrimination, it can also create an additional burden for them. At a time when a great deal of compassion, understanding and support is needed, maintaining confidentiality can add stress and worry to already difficult lives.

Screening

It is sometimes suggested that a screening process be followed before a child is admitted to a program, or an adult is employed in a centre. But a screening process is unethical and impractical for several reasons:

- an individual has a right to confidentiality
- an individual cannot be denied employment based on his or her health condition unless the individual or co-workers would be put at risk
- the results of an HIV test reflect an individual's health status only at the time of testing.

It has become very clear that in developing policies and outlining procedures, centres must assume that any adult or child could be HIV-positive. Centres' policies should reflect the following:

- any child or staff could be HIV-positive
- infection control strategies outlined in *Well Beings* (pages 57 to 86) should be followed by all staff in caring for all children
- confidentiality must be maintained if HIV-positive status is disclosed unless consent is given to share the information.

Many child care centres across the country are updating their operating policies and procedures to address issues around HIV. Local health departments can assist. AIDS Information Centres can provide resource materials as well as arrange for speakers. *Well Beings* is a valuable source of information with guidelines regarding enrolment, and background about the special health care considerations of children with HIV. •

Trudy Norton is co-director of a day care centre that serves families of children aged three through 12. Between 1990 and 1993, while on a leave of absence, she was principal researcher of the CCIF-funded Exceptional Health Care Project. She is an executive member of Early Childhood Educators of British Columbia and co-chairs the B.C. Provincial Child Care Council.

References

Canadian Paediatric Society. *Well Beings: A Guide to Promote the Physical Health, Safety and Emotional Well Being of Children in Child Care Centres and Family Day Care Homes*, Vol I & II. Toronto, Ontario: Creative Premises, Ltd., (1992).

Kendrick, A.S., R. Kaufman, and K.P. Messenger. *Healthy Young Children — A Manual for Programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, (1991).

Association for the Care of Children's Health. *Family Centered Care for Children with HIV Infection: A Checklist for Early Childhood Programs*. Washington, DC: Author, (1990).

Key Issues in School-Age Care

by Steve Musson

It is an exciting time to be involved in school-age care. In the last 10 years, the field has made great strides towards increased professionalism.* We have come a long way, yet still have a long way to go.

There are several key issues that need to be examined and discussed as we move ahead in our efforts to design and deliver the best possible school-age care: a further definition of the field — those it serves and those who serve in it; the role of child development theory in school-age care; older children in licensed programs; staff training and education; and quality criteria and assessment.

Definitions and Identity

At present, the field is referred to by various labels including day care of school-agers, out-of-school care, school-age child care and school-age care. The label "day care for school-agers" is, thankfully, going out of style. "Day care" is not a popular term for many school-aged children. The label "out-of-school care" might not be a wise choice in times when space for child care programs in public schools is becoming scarce. This label may become a self-fulfilling prophesy and programs may find themselves truly "out" of the schools. The label can also lead to some confusion about where these programs are located, since an "out-of-school" program can actually be located "in" a school. In the past few years, the label "school-age child care" has been popular. The only drawback to this label is the word "child." Properly speaking, the school-age years include children and youth — at least early adolescents. According to Rich Scofield, a leader in school-age care, the term school-age child care "tends to exclude youth and recreation programs since youth (13 years of age and older) do not want to be associated with 'child care' and neither do many recreation programs and even some departments of education. In fact, many 5th and 6th graders ... also chafe under the term 'child' care."

All things considered, the term "school-age care" (SAC) best describes the field because it is inclusive. There are important connections between SAC and social-recreation programs, community centre activities, summer camps, early drug prevention programs, etc. The term "SAC" most accurately represents what we do — care for and care about school-agers — and connects us not only to other forms of child care, but also with other youth service programs.

What do we call the adults who work in SAC? Again, various labels are used. The label "teacher" conjures up images of a classroom school teacher responsible for implementing a set curriculum. In my opinion, this is not a productive image for SAC. The label "caregiver," although commonly used in other forms of child care, does not convey the more facilitative relationships evident in SAC, where children and youth often prepare their own snacks, bandage minor cuts, design their own programs, and so on. The label "child care worker" is also problematic because in many parts of Canada, it refers to adults who work in residential treatment programs and youth detention centres. The label "school-age care worker" (SACW) best reflects the job and the role of the adults who work in SAC. It conveys the message that we provide care for school-age children and that our role is defined and constrained by the fact that we provide this care in the form of paid work.

Another definitional question involves the age group included in the term "school-age." Technically, this could include youth who attend high school, but few people take it that far. Many centres define "school-age" as children between the ages of 6 and 12, or from grade 1 to grade 4 or 5. More and more centres now define "school-age" in a way that includes 5-year-olds in kindergarten and pre-teens up to the age of 13. In a recent American national study of before and after school programs, RMC Research uses this definition, as do Susan O'Connor in *Assessing School-Age Child Care Quality* and the publication, *School Age Notes*. Serving 5- to 13- year-olds would allow SAC programs to provide care for children from the time they enter the elementary school system in kindergarten, to the time they leave, usually after grade 6. This continuity can help children move more confidently into their adolescent years.

Part of the "identity crisis" that SAC is now dealing with is a result of its fragmented and isolated past. Hass-Foletta and Cogley, in an article in *School Age Notes*, assert that "unlike preschool, school-age care has in the past been a scattered, unorganized and isolated profession." While SAC has only received serious attention in the past few years, it has been around in one form or another as long as most other types of child care. In Canada, its roots can be traced back more than 100 years, to the establishment of the Victoria Creche in Toronto in 1893. Its roots also lie in playground associations and recreation and summer camp programs that began in the early part of this century.

SAC's search for an identity is further complicated by the fact that the number of SAC programs is growing rapidly — a growth spurt, if you will. According to Seligson and Allensen, there has been a phenomenal growth in the number of SAC programs in the United States in the last decade. The same holds true in Canada. In 1990, Marlene Doney, in an article in *Interaction*, stated that "in the last few years, school age child care has emerged as the fastest growing [child care] service across Canada."

Rapid growth can often result in questions about "identity." For SAC, definitional questions are now beginning to be answered in constructive and creative ways. Very recently, a variety of resources have been published that help define the field and give SAC practitioners a sense of professional identity.

Child Development Theory and SAC

According to the American National Association for the Education of Young Children, "a major determinant of program quality is the extent to which knowledge of child development is applied to program practices — the degree to which the program is developmentally appropriate." What is developmentally appropriate depends on the age/stage development of the group and the individual development of each child as a unique human being. Three distinct age-related stages for school-aged children have been identified (Albrecht & Plantz, 1991, O'Connor, 1991). These stages are:

- early school-age — children between the ages of about 5 years through to 7 or 8 years;

* In this article "professional" means the ability to engage in developmentally-appropriate practice

- middle childhood — children and youth from about age 8 through to age 10 or 11;
- early adolescence — children and youth from about age 11 through to age 14 or 15.

However, it is important to understand that as children mature, their age becomes a progressively weaker indicator of developmental level (Albrecht & Plantz). All things being equal, a group of 4- year-olds are likely to be at approximately the same developmental level in many areas. On the other hand, in a group of 9-year-olds, one is likely to find a wide variety of developmental levels — both within the group and in different areas within each child. Because there is a wide variation in developmental levels and in the rates of development, there is usually a wide range of abilities, aptitudes and levels of understanding within any group of school-aged children.

Older Children in SAC

There is a growing concern about the appropriateness of traditional licensed child care programs for children 9 years of age and older. Dale Fink, in *School Age Notes*, says that there is a dramatic drop in enrolment in licensed programs once children reach nine years of age. At the same time, concerned parents and staff point out that many 9- to 13-year-olds still need some form of adult-supervised care. While most practitioners will admit that it is inappropriate to treat a 10-year-old as if she or he was a 5- or 6-year-old, many programs across the country still do so. They make no significant program distinction based on the stages within the school-age years. This causes all sorts of problems for the older children, their parents, and the staff at the centres. Within SAC, it is a well-known fact that when older children are treated like "little kids," they simply vote with their feet by refusing to attend the program. This can have dire consequences, especially in situations where the parent-child relationship is not strong and/or in environments where self-care is a dangerous option for early adolescents.

There is no doubt that licensed care programs can be beneficial for 9- to 13-year-olds but these programs must be developmentally appropriate. Activities must be sufficiently complex and challenging. They must contain experiences that promote increased responsibility, autonomy, independence and self-awareness. Older children who show that they are mature and trustworthy need a different supervision system than younger children. A supervision system that meets the developmental needs of older school-aged children requires specially trained staff and a high level of communication between staff, licensing officials, parents and children.

Staff Training and Education in SAC

Working effectively in SAC requires a complex set of qualities and skills. These can be enhanced through training, education and professional development. The minimum training requirements for adults who work in SAC vary widely from province to province. While there are still very few training opportunities for SACWs, the demand for such training has increased dramatically over the last few years.

STEVE MUSSEN

There is no doubt in my mind that training is the key to quality enhancement in SAC. Staff who are properly trained tend to be more committed, skilled, creative and thoughtful. Children are the real winners when SACWs receive quality training.

SACWs need training that is specific to the age group that they are working with and education that focuses specifically on developmentally appropriate principles and practices in SAC, including its unique goals, structures, programs and routines. Doney asserts that:

> "There should be more credited programs available that would provide child care professionals with a foundation of school-age care and development. This would provide children at school-age centres with better programming and therefore a higher quality of care."

Gillian Doherty, in *Quality Matters in Child Care*, pointed out that "there appears to be general agreement that the training required to provide school-age child care is different from that required to provide child care for younger children." Many caregivers who are trained to work with preschoolers have difficulty working with school-aged children. Many early childhood educators have no training or experience related specifically to SAC and "for many, it is not the age group they prefer to work with" (Lero, in McDonell).

Maximum quality enhancement can only come through training and education designed to match the unique rigours of SAC practice. There is, of course, a fair degree of overlap between quality training in ECE and quality training in SAC, but there are also important differences. Training specific to SAC must include a focus on the development of 5- to 13-year-olds, program planning that gives increased responsibility and independence for children of this age group, and more cognitively advanced behaviour management strategies that keep pace with children's moral development.

Quality Criteria in SAC

Quality in SAC can be defined using three complementary sets of criteria. At a basic level, quality is defined by the provincial or local licensing regulations that govern SAC. One of the main functions of these regulations is to ensure that minimum standards are met in the field. These regulations deal with issues such as adult-child ratios, minimum staff qualifications, floor space, facilities, etc. Licensing regulations also aim to prohibit inappropriate practices. The important thing to note is that the minimum stand-

ards serve as the lowest level of quality criteria. While these minimum standards are important, they cannot serve as the sole basis for quality criteria. To do so would be like suggesting that a high quality restaurant is any restaurant that meets minimum health standards.

Quality criteria for SAC can also be gleaned from the growing body of field-based literature. This literature, taken as a whole, has helped to paint a relatively coherent picture of what quality looks and sounds like in SAC. It has helped to define SAC. Personnel responsible for the delivery of SAC programs should be familiar with the contents of this literature. It is no longer acceptable for us to reinvent the wheel. Shrinking child care dollars demand that SAC practitioners be informed and up-to-date.

Not all quality criteria can come from regulations or literature. A third set of criteria must come from SACWs themselves. Personal and professional goals, values and principles play a key role in the delivery of high quality SAC programs. These programs can only be good if the relationships between the adults and children are respectful, constructive and growth-enhancing. As Susan O'Connor has pointed out, human relationships are "the very heart of any school-age program." The development of such relationships rests on the SACW's goals, values and principles. At some level, quality is a personal, idiosyncratic value judgement that is constrained by licensing regulations and field-based literature, but not necessarily determined by them.

High quality programs evolve when the people most involved, the staff, children and parents, work together to answer questions such as: what are we trying to accomplish? how are we doing? how can we work together to make further improvements? Several excellent publications have recently become available to help SACs assess the quality of their programs. Although each publication must be adapted to a specific program, they can provide a solid starting point.

Yes, it is an exciting time to be involved in SAC. The field is beginning to define itself in constructive and creative ways. As we move towards the consensual construction of a professional identity, a number of key issues will be discussed and resolved.

I strongly believe that staff training and education are key. In SAC, as in other forms of child care, quality training leads to quality care. Through proper training, practitioners can learn more about themselves, about children and about the principles of SAC. Using quality adult education as the vehicle, the field can further define itself and SACWs can construct for themselves the meaning of their work — a meaning that will reflect the best interests of all the major stakeholders. ♦

RUTH FAHLMAN

Steve Musson has worked with youth since 1978 and has taught a school-age certificate program at community colleges in British Columbia for seven years. He is the co-author of ***Working with School-Age Children: A curriculum guide*** *and* ***New Youth Challenge: A model for working with older children in SACC.*** *His new book, School-Age Care: Theory and practice, has recently been released.*

References

Albrecht, Kay M. (ed). *Quality Criteria for School-Age Child Care Programs.* Alexandria, VA: American Home Economics Association. 1991.

Albrecht, Kay M. & Plantz, M.C. (ed). *Developmentally Appropriate Practice in School-Age Child Care Programs.* Alexandria, VA: American Home Economics Association. 1991.

Bredekamp (ed). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Childrem from Birth through Age 8.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. 1987.

Doherty, Gillian. *Quality Matters in Child Care.* Huntsville, Ontario: Jesmond Publishing. 1991.

Doney, M. "School-Aged Child Care: Meeting the challenge of latch key children" in *Interaction.* Ottawa: Canadian Child Care Federation. Summer 1990.

"Mission Statement" in *Exploring Environments: A newsletter about school-age child care in Ontario.* Toronto, Ontario: Ontario School-Age Child Care Committee. July 1993.

Fink, Dale B. "Vermont Licensing Head Listens to Fourth and Fifth Graders, Changes School-Age Regulations" in *School-Age Notes.* Nashville, TN. July/August 1990.

Hass-Foletta, K. & Cogley, M. "School-Age Ideas and Activities for After School Programs" in *School-Age Notes.* Nashville, TN. 1990.

McDonell, Linda. *The Final Report for the School-Age Training Needs Analysis Project.* Victoria: Province of British Columbia. 1993.

Miller, B. & Marx, F. *Afterschool Arrangements in Middle Childhood: A review of the literature.* Wellesley, MA: Wellesley College SACC Project. 1990.

Musson, Steve. *School-Age Care: Theory and Practice.* Don Mills, Ontario: Addison-Wesley Publishers. 1994.

Musson, Steve & Embury, Bob. *Voices: 9 to 12 year olds in school age child care.* Vancouver, B.C.: School Age Child Care Association of B.C. 1993.

O'Connor, Susan. *Assessing School-Age Child Care Quality.* Wellesley, MASS: Centre for Research on Women. 1991.

Ollhoff, Laurie. *Giving Children Their Childhood Back: Paradigm shifts in school-age care.* Eagan, MN: Minnesota Department of Education. 1993.

Park, Norman. *A Comparative Study of School-Aged Child care.* Ontario: Queen's Printer for Ontario. 1992.

RMC Research. *National Study of Before & After School Programs.* Washington, DC: U.S. Department of Education. 1993.

Scofield, Rich. "Let's Drop the 'Child'" in *School-Age Notes.* Nashville, TN. October 1992.

School-Age Notes: The Newsletter for School-Age Professionals. Nashville, TN.

Seligson, Michelle & Allenson, Michael. *School-Age Child Care: An action manual for the 90s and beyond* (second edition). Westport, CT: Auburn House. 1993.

Young, Noel. *Caring for Play: The school and child care connection* (draft edition). Toronto, Ontario: Exploring Environments. 1994.

There is a bug in my school-age curriculum

By Marc Battle

Have you ever been on a walk with children from your child care centre and discovered how they notice every single ant and squashed beetle on the sidewalk? Yet you failed to notice them? Well, pick up your self esteem. Children just have a natural connectedness with the insect kingdom. As adults, we lose this affinity when we stop seeing bugs as colourful, unusual creatures that look like things from outer space. Instead, we have been programmed to bow down to the gods of pesticide — Black Flag, Raid and the Roach Hotel. Well, cast aside your media controlled inhibitions and open your eyes to a wonderful curriculum enhancement — the bug world!

The best way to study bugs is through observation. In order to embark on this trip through the insect world, you need to create some homemade bug tools. The first thing your class should make is a **Bug Sucker**. What is a bug sucker, you ask? Well, it is exactly what it sounds like. It allows children to safely suck a bug into a jar without touching it. This ensures that the child does not get a bite from some of the less agreeable members of the insect community and protects the bug from harm. (There is not a lot of use for a squished bug.)

You will need:

- a glass baby food jar with a lid
- two pieces of plastic tubing, each about a foot in length
- a wad of plasticine
- a hammer and nail

1. Take the hammer and nail and drive two holes into the lid of the baby food jar. These holes must be big enough to fit the circumference of the plastic tubing, so it may take a few good whacks to get the job done.
2. Insert an inch of the plastic tubing into each hole. You can find the plastic tubing in any aquarium store or in the automotive section of your local Canadian Tire. It is sometimes called plastic tubing for snowmobile gas lines.
3. Screw the lid onto the glass jar, with about 10 inches of tubing sticking out the top.
4. Using the plasticine, seal the area where the tubing enters the lid of the jar. Simply surround the tube with a wad of plasticine and squish it into place. This will create a vacuum seal. Now we are ready for the sucking to begin.

Using your bug sucker is easy. Just sneak up to a bug, making sure that the size of the bug correlates with the circumference of your plastic tubing or else this will not be pretty. Insert one end of the tubing into your mouth and the other tube *behind* the unsuspecting bug. Then, with a hearty inhalation, the bug is sucked into the tube and placed in the jar — a little ruffled, but hopefully unharmed.

If you are met with uncertainty regarding this activity, have the children start by suck-

NOW AVAILABLE

NEW CANADIAN TITLES IN THE ADDISON-WESLEY EARLY CHILDHOOD EDUCATION SERIES

SCHOOL-AGE CARE: Theory and Practice
by Steve Musson
Explores the complex set of skills, knowledge and attitudes that adults require to work effectively in school-age care. The focus is on the connection between theory and skillful practice i.e. the difference between "knowing why" and "knowing how".
ISBN 0-201-60190-7

CHILD CARE POLICY IN CANADA: Putting the Pieces Together
by Martha Friendly
Examines and supports the child care advocacy movement, and the establishment of a publicly funded national child care system that is comprehensive, not-for profit, high quality and accessible to all families. Available research and analyses are used to demonstrate the validity of these directions and their value to Canadians.
ISBN 0-201-58851-X

TAKE A LOOK: Observation and Portfolio Assessment in Early Childhood
by Sue Martin
Provides a practical model to assist the student or practitioner in building observation skills through the use of various techniques. Emphasis is on the need to critically evaluate these observations in the provision of developmentally appropriate programs.
ISBN 0-201-58857-9

EVERY CHILD IS SPECIAL: Quality Group Care for Infants and Toddlers
by Rena Shimoni, Joanne Baxter, and Judith Kugelmass
Provides practical guidance for front-line infant and toddler caregivers, as well as theoretical background for students.
ISBN 0-201-58552-9
Also available: Video Supplement
ISBN 0-201-44303

To order, or for more information, please contact:
ADDISON-WESLEY PUBLISHERS
26 Prince Andrew Place, Don Mills, Ontario M3C 2T8 Telephone: (416) 447-5101 • FAX: 1-800-465-0536

ing up pieces of rice. After they are comfortable, move on to the heavy stuff. You will find that once the first person sucks up a bug, the rest of the class will follow suit. It is just about impossible to suck the bug into the mouth, but accidents do happen. Therefore, award a prize to a child if he or she achieves this almost impossible task.

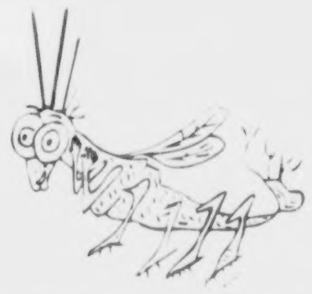
Now that you have successfully sucked up some bugs, what do you do with them? You want to see what bugs do in the natural world. You want to see what or who they eat, the types of homes they make, where they like to hide. You will not find this in a baby food jar, so we need to transplant the bugs into a terrarium.

How can I provide each child with a terrarium on my limited budget, you may ask? It's easy if you make a **Pop Bottle Terrarium** which is a great way to observe bugs, beautiful to look at, and it teaches children about the frailty of our ecosystem. For example, if there is a lack of sun, what happens to all of the inhabitants of the terrarium?

You will need:

- a clear plastic pop bottle
- a sharp knife
- pebbles
- aquarium charcoal
- soil (from a garden is best)
- a plant clipping or seeds
- some moss (for effect)

1. With the sharp knife, cut along the line at the base of the bottle where the fat part ends. Be sure to cut accurately along this line as the two pieces will have to fit together again.
2. Count your fingers. If you have the same number that you began with, proceed to place a handful of pebbles in the bottom of the pop bottle. Add a bit of charcoal and fill the rest with the soil.
3. Add a plant cutting (such as a philodendron) or plant a bean seed, which will sprout within a week. If you are using a cutting, ensure that its root is established and bury it well.
4. Cover the exposed soil with moss. Insert the top of the bottle onto the bottom. This can be tricky so please watch the language and have some patience. Pour a little water through the top of the bottle, throw in the bugs from your bug sucker



and screw the cap on the terrarium bottle.

Having a plant in the terrarium provides oxygen for the bugs and, with the cap screwed on, you never have to water it as condensation takes care of that. Be sure to throw in some small vegetable pieces now and then for food — lettuce is great.

You will get an understanding of how bugs react to their natural environment as they explore the terrarium. This is a great opportunity for the children to observe:

- what they eat
- how they move about
- where they hide and why
- if they group with other bugs

Allow the children's observations and conversations to guide the questions you ask.

One question always arises — do bugs have babies? Well, this can be easily answered by making a **Cricket Honeymoon Hotel**. Yes, your class will mate crickets! This activity not only illustrates the life cycle of a cricket, it instills a respect for the natural order of the universe, of which we are all members.

You will need:

- a cardboard box
- a baby food jar filled with moist playground sand
- a leaf of lettuce
- a male and female cricket.

1. Search out your cellar, under logs, stones, moist ground or in the grass for a male and a female cricket. To distinguish between the sexes, the male has two pointed structures (cerci) at the base of its abdomen and the female has both the cerci and a sword-like structure (ovipositor) between the cerci. (Nothing like some sex education to spruce up this article.)
2. Put the baby food jar of moist sand in the box. Place the two honeymooners beside the jar. Close the box up and let the couple do their thing.
3. After a week, it is check-out time for the crickets. Be sure not to disturb the baby food jar as it is now an egg chamber. You can place the adult crickets in the terrarium until it is time to reunite them with their young.
4. Feed the adults some dried dog food or lettuce, and place a leaf of moist lettuce on top of the egg chamber.
5. Within a week, the eggs will hatch into nymphs, which look like miniature crickets. As soon as they are able to hop, they can be placed in the terrarium with their parents.

I guarantee that there will not be a dry eye in the house when you witness a cricket birth. After a week of observation, relocate the family outdoors where they can live and prosper.

These are three simple activities that can bring the insect world into your classroom. They may seem like primary science activities but they are much more. By including bugs in your curriculum, you are instilling in children a sense that we are all on this planet together and that we rely on each other to survive. Perhaps if we learn to respect the insects, we can learn to respect ourselves.

Let's not forget that children love creatures that are grotesque, armour-clad, spiky, hairy and slimy. Instead of turning to Ninja Turtles or Biker Mice from Mars, they can turn to fabulous, super, outrageous bugs! ♦

Marc Battle is a curriculum advisor for ECE Connection at Durham College in Ontario. He also facilitates a Bug Mania camp offered through Ajax Parks and Recreation. Currently, he is testing new bug activities with his 19-month-old son, Dylan, and is amazed that toddlers do not need a bug sucker in order to suck bugs!

For further reference, the following books are child tested and bug approved.

Appelhof, Mary. *Worms Eat My Garbage*. Flower Press, Kalamazoo, Mich. 1982.

Hapai, M.N. and Burton, L.H. *Bug Play*. Addison-Wesley: Menlo Park, Calif. 1990.

Hickman, Pamela M. *Bugwise*. Kids Can Press: Toronto. 1990.

Milord, Susan. *The Kids' Nature Book*. Williamson Pub.: Charlotte, Vermont. 1989.

Nickelsburg, Janet. *Nature Activities for Early Childhood*. Addison-Wesley: Menlo Park, Calif. 1976.

Sisson, Edith A. *Nature with Children of All Ages*. Prentise Hall: New York. 1987.

Ethics in Childhood Education:

A Question of Values

by Frances Ricks and Sandra Griffin

Marion and Charles were young lovers who lived in neighbouring villages. Their villages were separated by a wide river that was spanned by a wooden, covered bridge. Each day after work they met and spent evening hours walking, talking, and enjoying each other's company while their fondness for each other grew. Eventually they proclaimed their love and pledged themselves to marry as soon as possible. In the spring as the snows were melting, the river overflowed and became so swift it washed out the bridge. Sadly, the lovers were parted; the rebuilding of the bridge was no small task or cost to the village. It would take months!!

After what seemed "forever," Marion became desperate to be with Charles. They waved at each other daily, appearing like two small dots with handkerchiefs popping on top like small kernels of popcorn. In her frustration, Marion went to Mark, the riverboat captain, and asked him to take her to the other side. He said that he would do this in exchange for sexual favours.

Marion was distraught and went to her friend, Henry. She explained the situation and asked Henry what he thought she should do. Henry, a long time friend of Charles and Marion, declared that he could not help her — that this was her decision and he did not want to be involved. He asked her to leave.

Dejected, Marion went to the riverboat captain and gave him what he wanted in exchange for being taken across the river. True to his word, Mark immediately took Marion across the river. When Marion told Charles he was outraged. He slapped her, called her a tart and left saying that he did not want to see her again.

Stranded in Charles's village, Marion went to the local pub. While emotionally upset and in a state of tears, she met Mike and spilled the whole story. Mike knew Charles from school and sports, and thought that Charles was a jerk for what he did to Marion. He went after Charles and beat him up. Upon returning to the pub, Mike reunited with Marion, and they were seen leaving the pub together, talking and laughing.

Which of the characters do you think is the most despicable? Take a moment and think through who did what, then rank the characters in terms of who you think is the most and who the least despicable.

As you rank-ordered the characters, you probably realized it was first necessary to

identify and determine your priority of the values inherent in the different people's actions. For example: Marion's love for Charles and being in a relationship with him overrode the importance of remaining chaste. Charles's value for chastity and loyalty from Marion was more important than his love and loyalty to her. To put it another way, his love for her was contingent on her being chaste and loyal. This value was more important than keeping his pledge. Henry wanted to remain the objective and impartial, loyal friend more than he wanted to get involved. Mark, the riverboat captain, while true to his word, used blackmail to get what he wanted. Mike thought it important to let Charles know exactly what he thought by taking action to punish him for what he had done, even though the action taken was physically violent.

Putting the characters in order from most to least despicable is to say that love is more important than chastity, or that chastity is more important than integrity or that integrity is more important than non-violence, or that honesty is more important than dishonesty, and so on. Each person will order these values differently depending on what they hold as more or less important.

This ordering of values is the essence of ethics. Ethics are standards of conduct based on what is considered to be right and wrong in light of our values. Professional ethics are standards based on what the profession considers to be right and wrong professional conduct.

Typically, professional organizations have operated from codes of ethics designed to communicate what the profession values and considers to be more "right" and therefore more ethical. Historically, the basic approach to ethics has been either absolute or relative. The absolutists maintain that there are absolute truths, including truths about what is right and wrong. The relativists, on the other hand, posit that truth and beauty are relative to the situation; therefore, the circumstances must be taken into consideration to determine what is right and wrong in a particular case.

More recently, a third approach has emerged. This view is that being ethical is about taking the right action. Taking the right action has to do with being conscious and deliberate in assessing the current situation *and* taking right action based on that assessment.

The shift in emphasis is away from what is right or wrong and allows the individual to use an absolute or relative perspective in determining what is right and wrong. The shift demands a personal awareness of what one *thinks* and *does*, since the taking of right action must be both conscious and deliberate.

BEST COPY AVAILABLE

This represents a shift away from the value on *being right* to a value on professionals *being aware* of the process of determining right action and taking personal responsibility for their conduct.

Key Principles/Values

The Early Childhood Educators of British Columbia (ECEBC) used this third approach to develop a code of ethics for early childhood educators. The first question we asked ourselves was, "What values are presently considered by ECE workers in determining right action when working with children and families?" Existing codes and the work of others in ECE were reviewed (Feeney and Kipnis, 1985; Feeney and Kipnis, 1989; Feeney and Sysko, 1986; Peterson, Young and Tillman, 1990; Rodd and Clyde, 1989). The ethical codes of 11 similar organizations were analyzed.

This analysis revealed seven core principles or values:

- health and well-being of children
- health and well-being of family
- dignity, worth and uniqueness of individuals
- rights of the child within family, culture and society
- rights of parents
- privacy and confidentiality
- professional competence.

This review also identified the distinction between ethical principles and rules or standards for practice, which are based on principles. A code of ethics identifies key principles or values. An ethical dilemma occurs when the individual experiences a conflict between two or more values in the code. For example, a worker trying to meet the best interest of the child *and* the best interest of the parent may face an ethical dilemma.

Standards of practice, on the other hand, are statements (sometimes rules) that stipulate what is important and what must be done. Such standards and rules are deemed important by the profession and dictate good practice. For example, maintaining client confidentiality is a standard of practice. The rule would be "ECE workers must maintain client confidentiality." To not maintain confidentiality is not a violation of the code of ethics, but rather a violation of what is considered good practice.

The second issue raised in the development of the ECE code of ethics was: What is the membership's experience of ethical dilemmas and what underlying values repeatedly emerge in ethical conflicts? To answer these questions, a survey (based on the work of Feeney and Sysko in the Unites States and Rodd and Clyde in Australia) was mailed to the 1,200 members of ECEBC.

Only 46 members responded. Of the 46, all were female and 80 percent had an ECE degree or diploma. All but one of the remaining 20 percent of respondents were taking or had completed post-secondary education. In addition to representing highly educated ECE workers, the respondents were also highly experienced. Fifty-nine percent had worked 11 years or more, 20 percent had worked six to 10 years and the remaining 20 percent had worked one to five years. Their work experience was reflected in their job titles. All but 13 percent were at the director, supervisor, teacher or instructor level. The respondents worked in a variety of settings, including preschools, child care centres, before/after school programs, and family day care.

The lack of response was surprising. In discussion with the ECEBC Board of Directors and some members, many mentioned that they found the exercise daunting and intimidating. Usual comments included, "Oh, that survey. It's sitting on my desk and I keep putting it off. I find it very difficult to think through and write out. But I will do it when I get back." Further, of the 46 who responded to the survey, only 21 (47 percent) responded to the question, "Briefly describe a recent work-related incident which concerned you and which you think had ethical implications." The remaining 53 percent reported that they did not experience ethical dilemmas!

Our analysis of the reported incidents revealed that most were practice issues and not ethical dilemmas. These incidents included abuse allegations/disclosures, communication breakdown, professional misconduct, union regulations, unlicensed programs, certifying developmentally-challenged persons to practice, confidentiality, family conflict, financial program cutbacks, behaviour management techniques, enforcement of centre policy, hiring and firing staff and procedural conflict between board and staff.

This told us is that many ECE workers do not know what ethical dilemmas are and many are having trouble with practice issues. The reported practice issues were situations that one would expect experienced ECE workers to be able to handle with their knowledge and training.

It became apparent that workers don't understand that an ethical dilemma is a situation where one value conflicts with another and regardless of the decision made, the other value will be violated. The struggle in ethical dilemmas is to determine which of the alternatives brings the greater good or produces the least harm. Practice issues, on the other hand, are situations that simply require choices within the knowledge of good practice. This requires knowing theory, having skills for practice, and being able to determine what to do when.

The parties involved in the perceived conflicts reported by the survey respondents included staff, parents, and children (13 percent); staff, parents, and outside agencies/professionals (9 percent); and staff (9 percent). The most frequently mentioned parties involved in conflict were supervisors/teachers (30 percent), children (18 percent) and parents (18 percent).

Twelve of the 21 reported situations were resolved and of those resolutions, five (42 percent) were through communication/consultation, three (25 percent) through new program policies being implemented, two (17 percent) by removing the child, one (8 percent) by dismissing a staff member, and one (8 percent) controlling the behaviour.

Value Clarification

This lack of understanding on the part of the workers and our need for clarification about what workers used to resolve ethical and practice issues led us to a more theoretical exercise. At the ECEBC conference in spring 1993, conference participants were asked to complete a values clarification exercise in order to answer our third question: "What are the basic values of early childhood practitioners?"

This exercise was based on the seven basic principles from the codes of ethics. Respondents were asked to rate each principle against the other. It was an exercise similar to determining which character was the most despicable: workers were asked to determine which principle they valued more when compared to another principle.

There were 400 respondents to the value clarification survey. In terms of education and training, 40 percent of the respondents had a

certificate. Nineteen percent had a diploma. 13 percent had a high school degree. 11 percent had a bachelors degree. 3 percent had a masters degree and 15 percent did not respond. The ages ranged from 18 to 60 years, with a mean age of 38. Fifteen percent were 25 years or younger. 25 percent were between 26 and 35, 40 percent were between 36 and 45, and the remaining 30 percent were over 46.

In terms of experience, 50 percent had worked eight years or less, 25 percent worked 9 to 15 years, 10 percent worked 16 to 20 years and 15 percent had over 21 years experience.

The results of this survey suggest that ECEBC workers do have preferences for values. The first value is that the interests of parents are always secondary. Whenever the best interest of the parents was put against another value, the majority would always select the other value. The second value most frequently selected was developing the profession. These top two values were very consistent responses across the entire population of workers in the sample. It is notable (although not with the same agreement as with the first two values) that workers selected those values that have to do with the children less often than other values. These results go against any intuitive sense of what ECE workers would choose and against what they would predict they would choose!

The results posed an interesting question. Should the code be written to reflect current values or should the code be written to reflect what should be valued? Discussions in ethics workshops indicated that while ECE workers were trained to care for children, they had little or no training in the area of understanding and dealing with parents and families. It was also suggested during these sessions that when children have difficulties, parents are not only held responsible, they are often blamed for the child's problems. The tendency for the worker is to protect the child rather than cooperate with the parents in resolving issues.

Model and Approach for Code of Ethics

The ECEBC Board of Directors decided that the best model and approach for developing a code of ethics for ECE workers should be educative rather than punitive or legislative. Workshops intended to raise consciousness about ethical dilemmas, practice issues, standards of practice and codes of ethics would be delivered across British Columbia and Canada.

The code would reflect key principles and values of early childhood education and demonstrate that these principles and values serve as the foundation for standards of practice and conduct of practice. The code would indicate that the worker has the challenge and responsibility for determining right action and that ECEBC is available for consultation and training.

The code of ethics that was developed will be presented to the membership for ratification in the spring of 1994. Workshops are beginning and the code is being circulated. A workshop manual is being developed and leaders of ethics workshops will be trained so that each local region has an informed member who can assist them in understanding and using the code of ethics. The code is expected to evolve as the association evolves. It is anticipated that in the future, the code can be used in conjunction with legislation to inform the membership and the public and to monitor the membership in order to protect the public.

Only by increasing awareness and understanding of the values used in daily decisions can ECEBC hope to clarify the evolution of principles for taking right action within the profession. Without such awareness, there can be no ethical behaviour or good practice — only happy accidents. ♦

Frances Ricks, Ph.D., and Sandra Griffin, M.A., are on the faculty of the School of Child and Youth Care at the University of Victoria in British Columbia. They were project coordinators for the development of a code of ethics for ECEBC, a project funded by the Child Care Initiatives Fund.

References

Feeney, S., & Kipnis, K. (1985). Public policy report: Professional ethics in early childhood education. *Young Children*, 40(3), 54-58.

Feeney, S., & Kipnis, K. (1989). Code of ethical conduct and statement of commitment. *Young Children*, November, 24-29.

Feeney, S., & Sysko, L. (1986). Professional ethics in early childhood education: Survey results. *Young Children*, 42(1), 15-20.

Peterson, R., Young, S. & Tillman, J. (1990). Applied ethics: Educating professional child and youth workers in competent caring through self apprenticeship training. *Perspectives in Professional Child Care*, 219-233.

Rodd, J., & Clyde M. (1990). Ethical dilemmas of the early childhood professional: A comparative study. Early Childhood Quarterly, 5, 461-474.

ECEBC Draft Code of Ethics 1994

Introduction

Early childhood educators work with one of society's most vulnerable groups — young children. The quality of the interactions between young children and their caregivers has a significant, enduring impact on the children's lives. The intimacy of the relationship and the potential that exists to do harm call for a commitment on the part of early childhood educators to the highest standards of ethical practice.

While individual children are the focus of the work done by early childhood educators, ethical practice extends beyond the child-educator relationship. Early childhood educators care for and educate young children while recognizing and supporting the nurturing and socializing responsibilities of the children's families. Early childhood educators accept their ethical obligations to the children and families they serve, as both represent our society's future. Early childhood educators are presently organizing as a profession. Professionalism creates additional ethical obligations to colleagues and to the profession.

ECEBC recognizes its responsibility to promote ethical practices and attitudes on the part of early childhood educators. The following principles, explanations, and standards of practice have been developed to help early childhood educators monitor their professional practice. They are intended to both guide educators and protect the children and families with whom they work.

At this time ECEBC does not have the legal authority to act as an autonomous professional body. This Code of Ethics is intended, therefore, to serve primarily an educative and supportive function. While it cannot be used at this time as a means of determining eligibility for licensing as an early childhood educator in the Province of British Columbia, ECEBC members who contravene the Code of Ethics will be subject to consequences ranging from being required to participate in coaching sessions con-

ducted by the ECEBC Ethics Committee to suspension of membership.

This code articulates the principles and standards of practice endorsed by ECEBC. Members of ECEBC undertake as a condition of membership in the association to incorporate them into their practice. ECEBC advocates the voluntary acceptance of these principles and standards by all early childhood educators, both members and non-members.

Structure and Derivation of Code

Structure. Eight ethical principles are presented. These principles are intended to guide early childhood educators in deciding what conduct is right and correct. Educators may use the principles to help them make decisions when they encounter difficult problems in the course of their work. Each principle is followed by an explanation and a list of standards of practice that represent an application of the principle in an early childhood setting.

Derivation. These ethical principles were agreed upon by ECEBC after reviewing the literature on the topic of ethics, examining and evaluating the codes of ethics of various professions, and consulting a number of experts in the field of professional ethics. These principles reflect the core values of early childhood education practice and are addressed in the codes of ethics of professional organizations in other jurisdictions.

When Principles Conflict

All eight principles are reflected in the ethical practice of early childhood educators. However, there will be circumstances in which the ethical principles will conflict and educators will feel the dilemma of having to choose between conflicting principles. In these difficult situations, it is recommended that early childhood educators carefully think through the likely consequences of giving each of the conflicting principles primacy. By evaluating the consequences it may become clear which principle ought to be given more weight.

ECEBC recognizes that the resolution of ethical dilemmas can be difficult. Educators are encouraged, if time permits, to consult with colleagues and obtain different perspectives on the problem. If this consultation does not clarify the best course of action, educators are encouraged to consult the ECEBC Ethics Committee for guidance. Although the final decision will be made by the individual educator facing the ethical dilemma, consultation with others indicates a commitment to ethical practice.

The Principles

Early childhood educators promote the health and well-being of all children.

Early childhood educators use developmentally appropriate practices when working with all children.

Early childhood educators demonstrate caring for all children in all aspects of their practice.

Early childhood educators work in partnership with parents, supporting them in meeting their responsibilities to their children.

Early childhood educators work in partnership with colleagues and other service providers in the community to support the well-being of families.

Early childhood educators work in ways that enhance human dignity.

Early childhood educators pursue, on an ongoing basis, the knowledge, skills, and self-awareness needed to be professionally competent.

Early childhood educators demonstrate integrity in all of their professional relationships.

Principle:

Early childhood educators promote the health and well-being of all children.

Explanation:

Early childhood educators are responsible for the children in their care. They create environments for children that are safe, secure and supportive of good health in the broadest sense. They design programs that provide children with opportunities to develop physically, socially, emotionally, morally, spiritually, intellectually and creatively. A healthy environment for children is one in which each child's self-esteem is enhanced, play is encouraged, and a warm, loving atmosphere exists.

Implications for Practice

In adhering to this principle, an early childhood educator would:

- Promote each child's health and well-being.
- Create and maintain safe and healthy environments for children.
- Foster all facets of children's development.
- Enhance each child's feelings of competency, independence and self-esteem.
- Refrain from in any way degrading, endangering, frightening, or harming children.
- Act as an advocate on behalf of all children for public policies, programs, and services that enhance their health and well-being.

Principle

Early childhood educators use developmentally-appropriate practices when working with all children.

Explanation

Early childhood educators understand the sequences and patterns of child development. They use this knowledge to create environments and plan programs that are responsive to the children in their care. Early childhood educators implement programs and use guidance techniques that take into account the ages of the children, individual variations in their development, and their culture/race.

Implications for Practice

In adhering to this principle, an early childhood educator would:

- Be aware of child development within the context of cultural diversity.
- Recognize and use the knowledge that an individual child's development may be at different stages physically, socially, emotionally, morally, and cognitively.
- Determine where children are on the various developmental continua and use that knowledge to create programs that allow for individual differences and preferences.
- Use developmentally appropriate methods and materials in workings with children.

Principle:

Early childhood educators demonstrate caring for children in all aspects of their practice.

Explanation:

Caring is at the core of early childhood education. Caring involves both love and labour and is reflected in the mental, emotional, and physical efforts of early childhood educators in their interactions with children. Being cared for and cared about is consistently communicated to all children.

Implications for Practice

In adhering to this principle, an early childhood educator would:

- ◊ Respond appropriately to children's expressions of need.
- ◊ Provide children with experiences that build trust.
- ◊ Express warmth, appropriate affection, and consideration for children both verbally and non- verbally.
- ◊ Communicate to children a genuine interest in their activities, ideas, opinions and concerns.
- ◊ Support children as they experience different emotions and model acceptable ways of expressing emotions.

Principle:

Early childhood educators work in partnership with parents, supporting them in meeting their responsibilities to their children.

Explanation:

Early childhood educators share joint interest in the children in their care while recognizing that parents have the primary responsibility for childrearing and decision-making on behalf of their children. Early childhood educators complement and support parents as they carry out these responsibilities. Through positive, respectful relationships with parents, early childhood educators are able to advance the well-being of children.

Implications for practice

In adhering to this principle, an early childhood educator would:

- ◊ Promote considerate relationships with the parents of the children in their care.
- ◊ Respect the rights of parents to transmit their values, beliefs, and cultural heritage to their children.
- ◊ Provide parents with knowledge, skills, and support that will enhance their ability to nurture their children.
- ◊ Encourage and provide opportunities for parents to actively participate in all aspects of planning and decision-making affecting their children.

Principle:

Early childhood educators work in partnership with colleagues and other service providers in the community to support the well-being of families.

Explanation:

Early childhood educators recognize that family environments benefit children. Early childhood educators work to enhance the well-being of families. Early childhood educators work with other helping professionals to provide a network of support for families.

Implications for Practice

In adhering to this Principle, an early childhood educator would:

- ◊ Support and encourage families by developing programs which meet the needs of the families being served.
- ◊ Assist families in obtaining needed specialized services provided by other professionals.
- ◊ Advocate public policies and community services that are supportive of families.

Principle:

Early childhood educators work in ways that enhance human dignity.

Explanation:

Early childhood educators welcome and cherish children unconditionally. They respect the dignity of children, parents, colleagues, and others with whom they interact. They demonstrate respect for diversity by valuing individuality and appreciating diverse characteristics including ideas and perspectives.

Implications for Practice

In adhering to this principle, an early childhood educator would:

- ◊ Communicate respect by practicing and promoting anti-racist and anti-bias interactions.
- ◊ Support and promote the dignity of self and others by engaging in mutually enhancing relationships
- ◊ Plan programs that communicate respect for diversity such as ability, race, ethnicity, gender, socioeconomic status, sexual orientation and family composition.
- ◊ Accept all children and provide them with the necessary support and resources.

Principle:

Early childhood educators pursue, on an ongoing basis, the knowledge, skills, and self-awareness needed to be professionally competent.

Explanation:

Early childhood professional practice is based on an expanding body of scholarly literature and research. Continuing education is essential. In-service skills training and self-awareness work prepare early childhood educators to more effectively fulfil their responsibilities.

Implications for Practice

In adhering to this principle, an early childhood educator would:

- ◊ Pursue professional development opportunities.
- ◊ Incorporate into practice current information from the early childhood education professional literature.
- ◊ Assess personal and professional strengths and limitations and undertake self-improvement.
- ◊ Articulate philosophy of practice and justify practice on the basis of theoretical principles.
- ◊ Recognize the need for continuous learning.

Principle:

- ◊ Early childhood educators demonstrate integrity in all of their professional relationships.

Explanation:

Early childhood educators are truthful and trustworthy. Early childhood educators communicate honestly and openly and endeavour to be accurate and objective. Early childhood educators treat as confidential information about the children, families and colleagues with whom they work. Information may be shared with colleagues and other helping professionals only as required for the care and support of children and families, or as required by law. Early childhood educators acknowledge real or potential conflicts of interest and act in accordance with principles of the code.

Implications for Practice

In adhering to this principle, an early childhood educator would:

- ◊ Communicate with children, parents, colleagues, and other professionals in an honest, straightforward manner.
- ◊ Conscientiously carry out professional responsibilities and duties.
- ◊ Identify personal values and beliefs and strive to be objective. Treat as confidential information concerning children, families, and colleagues unless failure to disclose would put children at risk.
- ◊ Recognize the potential for real or perceived conflict of interest and act in accordance with the principles of the Code where dual relationships with colleagues or families exist and/or develop. ♦

RESEARCH UPDATE

Women, Addictions and Child Care

by Kathy Rochon

"No one likes to think that the hand that rocks the cradle is a shaky one."

—Curlee, 1970

Most of the women who seek treatment for drug and alcohol addictions have children, according to current research. Addicted women appear to have significant child care responsibilities. Most of these women are single parents, with few supports from family or friends (Schilit and Gomberg, 1987). These findings have direct implications for child care.

There is a lack of good research on the topic of women and addictions. In a recent report from the Donwood Institute in Ontario, it was noted that "one of the reasons for the continuing controversy around women and addiction is the gap between research and experience." A research review conducted by the Donwood Institute in 1989 found that only 28 English-language studies were conducted on women during the years between 1929 and 1970. Even though more attention was given to the subject of women and substance abuse in the 1980s, women still accounted for only eight percent of research subjects in treatment outcome studies (Vannicelli, 1984).

Historically, addictions research was limited to men. Early studies compare men in treatment to women alcoholics in psychiatric wards and prisons (Donwood Institute, 1989). Typically, findings from male studies were generalized to women, often serving as the basis for program design for women in treatment for chemical addictions.

More recent studies have found physiological and psychological differences between men and women with regard to chemical dependency, patterns of use, and the onset and progression of addiction (Marsh and Miller, 1985; Sutker, 1983; Fillmore et al., 1979).

Women often identify a particular life event that marked the beginning of heavy drinking or drug abuse. Women tend to start drinking at a later age than men, but seek treatment at about the same age, suggesting a more rapid development of alcoholism in women (Blume, 1986; Elder, 1973).

A high proportion of female addicts report having been abused. Wilsnack (1984) reported that "up to 74 percent of alcohol and drug dependent women report sexual abuse, including rape and incest." Similarly, a study of 50 women admitted in 1987 to the Donwood Institute in Toronto found that over 60 percent reported an incident of incest in their childhood. Kaplan (1991) suggests that such abuse may be the key traumatic event that precipitates substance abuse for many women.

These results were duplicated in a needs assessment conducted in Prince Edward Island, which surveyed 54 present and former residents of Mann House, a residential treatment program for women with addictions. In "Nine to Five: A Day Program Design," it is noted that 78 percent of the women surveyed experienced mental/emotional, physical, and/or sexual abuse (Marshall, 1990).

Many studies have also found that women in treatment for addiction are also more likely to be divorced or separated. While one woman in 10 leaves an alcoholic husband, nine out of 10 men leave an alcoholic wife (Swedberg-Kohli, 1991). Other researchers have noted the lack of family supports for women with addictions (Schilit and Gomberg, 1987). If an addicted woman is still with a male partner, he is often addicted as well (Marsh and Miller, 1985).

It appears that child care responsibility is a barrier to women who may need treatment for chemical addiction. Marshall (1989) reports that while there was no significant difference in the age at which women with children and women without children began to use alcohol, drugs or both, women with children tend to delay seeking treatment for their dependency. For women without children, the average length of time was six years. For women with children, the average length of time was 14 years.

Marsh and Miller (1985) report that "for women drug and alcohol users, barriers to access have revolved primarily around their children. Women have avoided treatment programs for fear of being required to relinquish their children as a condition of treatment; ...they have been unable to obtain quality day care for their children so that they could participate in service programs; they have been unable to adhere to program schedules in conflict with children's schedules; their strong sense of inadequacy with respect to their roles as mothers has not been acknowledged or understood by programs in the past."

A number of Canadian studies have also identified a lack of child care services as a barrier to treatment. The "Woman to Woman Alcohol Awareness Project" conducted in Halifax in 1986, for example, identified child care as one of the three main barriers to treatment and as the most needed service (Junior League of Halifax, 1986).

In 1986, Health and Welfare Canada named alcohol as a key health issue for women (Kaplan, 1991), yet Health and Welfare identified only 10 treatment programs in Canada that make provisions for child care (Marshall, 1989). In the United States, state and federal money has been allocated to residential treatment programs that provide child care services. Between 1988 and 1991, the number of residential treatment programs in the U.S. that allow children has more than doubled. The Institute of Medicine estimates that about 30,000 expectant mothers are receiving treatment of some sort (Wilson, 1991).

In addition to the issue of availability of child care services for women

BEST COPY AVAILABLE

who decide to enter treatment programs, a number of specific treatment concerns affecting both mothers and children must be considered. Finkelstein et al. (1981) state "Mothering is a difficult task for many women, but for alcoholic women, while drinking and in the early stages of sobriety, the task can be overwhelming. Their feelings of inadequacy are grounded in fear that they might fit society's stereotype and that their children have been inadequately cared for during their drinking. These feelings of inadequacy are made worse if the women have unrealistic expectations of themselves as parents. Also, the expectations by which they judge themselves often ignore the effects that alcoholism may have had upon their parenting ability."

All chemically dependent women are more likely to suffer from poor self esteem but women with children tend to internalize the social stigma of being a "bad mother." Chemically addicted mothers often base their expectations of themselves on unrealistic images of the ideal mother, lacking the advantages of growing up with positive role models of their own parents.

Feelings of inadequacy are compounded when these women must deal with their children's physical, emotional, and/or learning problems. The overwhelming guilt which ensues must be dealt with in treatment in order to overcome feelings of helplessness and hopelessness, and to avoid possible relapse (Finkelstein et al. 1981).

Any consideration of child care for the children of chemically dependent women must also take into account the special needs of the children. Kern et al (1977) claim that "treatment programs for alcoholic parents are breeding a second generation of alcoholics when they neglect the effects of alcoholism in the family on children, and fail to give preventive or therapeutic attention to the needs of these children."

Historically, the child in an alcoholic/drug addicted family was portrayed as a "victim." Attention was directed solely at reforming the parents. The 1960s produced a new awareness of the negative impact on children, which eventually led to new research and intervention strategies to address the issues of runaways, child abuse and neglect (O'Gorman, 1983).

Children of addicted parents also appear to be at high risk for developing chemical dependencies themselves. This is an issue that must be addressed from the prevention perspective. Recent addiction studies have focussed on the increased incidence of chemical dependency in children of chemically addicted parents and on the damaging effects of a parent's addiction on a child's development. Children in addicted families are at high risk for social and emotional problems, and learning disorders. They often suffer from emotional neglect, physical and/or sexual abuse, extreme emotional conflict, brain and behavioral dysfunction, family conflict, poor self-esteem, problems in school, and a lack of peer relationships.

Recently, particular attention has been paid to fetal alcohol syndrome (FAS), which is now identified to be among the three main causes of birth defects associated with mental retardation, including Down's Syndrome and Spina Bifida (Blume, 1986). Developmental delays, hyperactivity, and various perceptual-motor disturbances are also associated with FAS (Holzman, 1983). Estimates of the incidence of FAS vary from 1 in 400 births to 1 in 1,000 births (Kline et al., 1980). By either estimation, it is clear that fetal alcohol syndrome is a serious problem.

There is little research available on programs that do offer child care as a component of treatment for chemically-dependent women. Estable and Meyer (1990) note that there is insufficient evidence to recommend a preferred method of program delivery for child care in relation to treatment, but that "emerging research results strongly suggest that meeting women's child care needs does help them both to enter and to remain in treatment."

Pearleman (1978) describes a treatment program for women and children in a residential setting that found 84 percent of the women to be alcohol and drug free 12 months after completing the program, 86 percent were judged to have adequate stable housing, and 70 percent were either working or in an education program. Only 35 percent of the children had been living with their mothers at the time of entry into the program. At follow-up, 77 percent were living with their mothers.

Treatment programs that incorporate child care services tend to be viewed positively by women, and are identified as needed services. Experience at some programs has been that more women access this type of treatment program, and that overall follow up has been positive.

There is inconclusive evidence to suggest that one type of service delivery or program design is to be recommended. There are very few programs in Canada that provide child care as a component of treatment. Those that do have been found to be very cooperative in providing information, as were similar programs in the United States. All were eager to be of assistance to those who are attempting to address the needs of children and their mothers.

"Saving addicted mothers is no easier than saving anyone else on drugs, but the payoff is twice as great." — Wilson, 1991 ♦

Kathy Rochon is the child care director of the Prince Edward Island Department of Health and Social Services. She recently managed a project on women, addictions and child care.

Bibliography

Beckman, Linda J. and Amaro, Hortensia. Patterns of Women's Use of Alcohol Treatment Agencies. In Wilsnack, S.C. and Beckman, L.J. (Eds.) ***Alcohol Problems in Women: Antecedents, Consequences, and Intervention.*** New York: The Guilford Press, 319 - 347, 1984.

Blasinsky, Margaret. Childcare Support Services for Female Clients in Treatment. In Beschner, B.G., Reed, B.J. and Mondanaro, J. ***Treatment Services for Drug Dependent Women, Vol. I.*** Washington: National Institute on Drug Abuse, 1982.

Blume, Sheila B., M.D. Women and Alcohol - A Review. ***Journal of the American Medical Association,*** 256 (11): 1467 - 1470, 1986.

Brown, Kendra Ann, and Sunshine, Jeffrey. Group Treatment of Children from Alcoholic Families. ***Social Work with Groups: A Journal of Community and Clinical Practice,*** 5 (1): 65 - 72, 1982.

Carver, Virginia. The Female Alcoholic in Treatment. ***Canadian Psychological Review***, 18 (1) 96 - 103, 1977.

Colten, M. E. Attitudes, experiences and self-perceptions of heroin-addicted mothers. Journal of Social Issues, 38 (2): 77 - 92. In Marsh, Jeanne C., Ph.D. and Miller, Nancy A., M.A. Female Clients in Substance Abuse Treatment. ***The International Journal of the Addictions***, 20 (6 & 7): 995 - 1019, 1985.

Curlee, J. A Comparison of Male and Female Patients at an Alcoholism Treatment Center. ***Journal of Psychology***, 74: 239 - 247, 1970.

el-Guebaly, Nady, M.D. The Offspring of Alcoholics: Outcome Predictors. ***Journal of Children in Contemporary Society***, 15 (1): 3 - 12, Fall, 1982.

Elder, T. C. Alcoholism and Its Onset in a Population of Admitted Alcoholics. British Journal of Addiction, 68: 291 - 294, 1973. In The Donwood Institute (Internal Document) ***The Focus Group on Women's Issues***. Toronto, 1989.

Estable, Alma and Meyer, Methchild. ***Childcare Needs of Addicted Women***. Report prepared for Maison Fraternite and the Childcare Research Sub-committee of the Women's Addiction Committee to the Council on Addiction Programmes of Ottawa-Carleton, July, 1990.

Fillmore, K. M.; Bacon, S. D.; Hyman, M. ***The 27 Year Longitudinal Panel Study of Drinking by Students in College***. National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, 1979. In Blume, Sheila B., M.D. Women and Alcohol - A Review. Journal of the American Medical Association, 256 (11), 1986.

Finkelstein, Norma. Innovative Alcoholism Programs for Women. in Russianoff, Penelope, Ph.D. ***Women in Crisis***. New York: Human Sciences Press, 1981.

Finkelstein, Norma, M.S.W., Brown, Kendra Ann N., A.C.S.W., and Laham, Cheryl Qamar, M.S.W. Alcoholic Mothers and Guilt: Issues for Caregivers. ***Alcohol Health and Research World***, 45 - 49, Fall, 1981.

Holzman, Ian R., M.D. Fetal Alcohol Syndrome (FAS) - A Review. ***Journal of Children in Contemporary Society***, 15 (1): 13 - 19, Fall, 1982.

Homiller, J. D. Child Care Services. ***Women and Alcohol: A Guide for State and Local Decision Makers***. Washington, D.C.: The Council of State Authorities, Alcohol and Drug Problems Association, 1977. In ***Services for Alcoholic Women: Foundations for Change***. Maryland: National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, 1979.

Junior League of Halifax, Inc. ***Woman to Woman: Alcohol Awareness Project***, 1989.

Kaplan, Sarah. Child Abuse and Alcoholism in Women. ***Canadian Woman Studies***, 12 (1): 67 - 70, Fall, 1991.

Kern, Joseph C.; Tippman, Joan; Fortgang, Jeffrey; and Paul, Stewart R. A Treatment Approach for Children of Alcoholics. ***Journal of Drug Education***, 7 (3): 207 - 218, 1977-78.

Kline, J., Shrout, P., Stein, Z., Susser, M., and Warburton, D. Drinking During Pregnancy and Spontaneous Abortion. ***Lancet***, 1: 176 - 180, 1980. In Holzman, I. Fetal Alcohol Syndrome (FAS) - A Review. ***Journal of Children in Contemporary Society*** op. cit.

Lees, David. The Healer from Sunny Hill. ***Reader's Digest***, 54 - 58, February, 1992.

Lief, Nina R., M.D. Parenting and Child Services for Drug Dependent Women. In Beschner, B. G., Reed, B. J., and Mundanaro, J. ***Treatment Services for Drug Dependent Women, Vol. I***, op. cit.

Marsh, Jeanne C., Ph.D. and Miller, Nancy A., M.A. Female Clients in Substance Abuse Treatment. ***The International Journal of the Addictions***, 20 (6 & 7): 995 - 1019, 1985.

Marshall, Janet. ***Where Do The Children Go? Women, Addictions and Childcare***. A Research Report. Secretary of State, Women's Program, May, 1989.

Marshall, Janet. ***Nine-To-Five: A Day Program Design. Support Services for Women in Recovery from Chemical Dependency on Prince Edward Island***. Mann House Corporation, 1990.

Naierman, N., Savage, B., Haskins, B.; Lear, J., Chase, H., Marrell, K., and Lamathe, R. ***Sex Discrimination in Health and Human Services***. Cambridge, MA: ABT Associates, 1979. In Marsh, Jeanne C., Ph.D. and Miller, Nancy A., M.A. Female Clients in Substance Abuse Treatment. The International Journal of the Addictions, op. cit.

National Clearinghouse for Alcohol Information. ***A Selective, Annotated Resource Guide on Women, Alcohol, and Prevention***. Maryland: National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, 1982.

O'Gorman, Patricia A., Ph.D. Public Policy and the Child of the Alcoholic. ***Journal of Children in Contemporary Society***, 15 (1): 35 - 40, Fall, 1982.

Pearleman, Penny and West, Mack. "Women and Children: A Special Approach". Presented at the National Alcoholism Forum, Annual Conference of the National Coucil on Alcoholism, St. Louis, MO, April, 1978 and the Alcohol and Drug Problems Association Conference, Seattle, Washington, September, 1978. In Estable, A. and Meyer, M. ***Childcare Needs of Addicted Women*** op. cit.

Pearleman, Penny, West, Malcolm, and Dalton, Jeanne. Mothers and Children Together: Parenting in a Substance Abuse Program. In Beschner, B. G., Reed, B. J., and Mondaro, J. ***Treatment Services for Drug Dependent Women, Vol. II***, op. cit.

Report of the Research Subcommittee to the Community Committee on Women's Residential Services. Ottawa, 1986.

Sandmaier, Marian. Women Helping Women: Opening the Door to Treatment. ***Alcohol Health & Research World***, 17 - 23, Fall, 1977.

Schilit, Rebecca and Gomberg, Edith Lisansky. Social Support Structures of Women in Treatment for Alcoholism. ***Health and Social Work***, 12 (3): 187 - 195, Summer, 1987.

Shulte, K. and Blume, S. B. A Day Treatment Center for Alcoholic Women. ***Health and Social Work***, 4 (4): 222 - 231, 1979. In Marsh, Jeanne C., Ph.D. and Miller, Nancy A. M.A. Female Clients in Substance Abuse Treatment. ***The International Journal of the Addictions***. op. cit.

Sutker, P. B.; Libet, M. M.; Allain, A. N.; et al. Alcohol Use, Negative Mood States, and Menstrual Cycle Phases. ***Alcoholism***, 7: 327 - 331, 1983. In Blume, Sheila B., M.D. Women and Alcohol - A Review. ***Journal of American Medical Association***. op. cit.

Swedberg-Kohli, Susan. Beating the Bottle. ***Canadian Living***, 167 - 173, December, 1991.

The Donwood Institute. (Internal Document) ***The Focus Group on Women's Issues***. Toronto, 1989.

Vannicelli, M. Treatment Outcome of Alcoholic Women: The State of the Art in Relation to Sex Bias and Expectancy Effects. In Wilsnack, S. C. and Beckman, L. J. (Eds.) ***Alcohol Problems in Women: Antecedents, Consequences, and Intervention***. New York: The Guilford Press, 369 - 412, 1984.

Wilsnack, S. C. and Beckman, L. J. (Eds.). ***Alcohol Problems in Women: Antecedents, Consequences, and Intervention***. New York: The Guilford Press, 1984.

Wilson, Brenda L. Treatment for Two. ***Public Welfare***, 30 - 36, Fall, 1991.

Wilson, G. S.; Desmond, M. M.; and Vernaud, W. M. Early Development of Infants of Heroin-addicted Mothers. ***American Journal of Diseases of Children***, 126 (4): 457 - 462, 1973.

Day Care Centre Goes "Green"

In October 1993, Children's Choice Child Care Co-operative in Prince Albert, Saskatchewan, became the first day care centre in Canada to receive "Green Status." This status was awarded by the Society, Environment & Energy Development Studies (SEEDS) Canada Foundation and indicated that the children and staff of the centre had completed 100 environmental projects.

At Children's Choice, staff member Daphne Kemp initiated the project, which eventually involved such activities as planting trees, cleaning up garbage, planting and tending a garden, learning songs about the earth, using recyclable craft items and making crayons. Everyone got into the spirit of reusing and recycling. Even the water from the fish tanks was used in the garden and flower beds instead of being dumped down the drain.

To help the children learn the meaning of "biodegradable," a "garbage garden" was planted. The children dug a hole in the centre's backyard and in it put such items as newspaper, tin cans, banana peels and plastic garbage bags. A month later, they dug the hole again to see what had begun to break down (decompose). This began the discussion on what should be discarded and what could be reused.

For the staff, achieving "Green Status" reinforced the fact that children are never too young to learn about environmental responsibility. Children's Choice is now working on 150 more activities in order to achieve its "Jade Status".

DAPHNE KEMP

To register, just contact the SEEDS program. A donation of $32.10 is suggested but not essential. A kit, including a logbook, trophy, earth ball and project chart, will be sent to you. Certificates are issued along the way — bronze after 20 projects, silver after 40, gold after 60. A green banner is awarded after 100 projects, indicating that you have earned the "Green Status."

Contact: SEEDS Canada Foundation, Suite 440, 10169 — 104th St., Edmonton, Alberta, T5J 1A5. Telephone: (403) 424-0971. FAX: (403) 424-2444.

—Gail Szautner, director, Childrens Choice Child Care Co-operative

DAPHNE KEMP

DAPHNE KEMP

Child Care in France

Two recent publications — the United Nation's *Child Neglect in Rich Nations* and *The New York Times Magazine* — cited child care in France as a model for nations to strive towards. According to the United Nations' document, France's 4.5 million children under the age of six have access to the "most comprehensive child care system in Western Europe." The *New York Times* asks its readers, "If the French can do it, why can't we?"

Let's have a look at that system.

Ecoles maternelles (preschools for children 2 to 6 years of age)

- parents only pay for meals and before- and after-school care, and that fee is related to income
- 95 percent of all French children aged 3 to 5 attend
- hours are generally 8:30 a.m. to 4:30 p.m.
- there are three groupings: ages two to three-and-a-half; ages three-and-a-half to five; ages five to six
- emphasis is placed on encouraging children to develop confidence and self-esteem
- research found that children who do not attend this program are likely to be at a disadvantage when they begin elementary school

Service périscolaire (care outside school hours available in recreation centres that are generally associated with the preschools)

- opens at 7:30 a.m. and closes at 6:30 p.m.

Crèches collectives (care for 8 to 12 hours a day for children under the age of three)

- four percent of the under-three population use this care (85,000 children)
- restricted to children of working mothers
- the average crèche accommodates 50 children in two or three groupings
- fees are related to income and range from about US$3 to US$17 per day
- 26 percent of the costs are covered by parent fees
- there are long waiting lists

Crèches familiales (family day care)

- two percent of the under-three population use this type of care (46,000 children)
- care providers are required to register and be approved but many operate without a licence
- maximum group size is three, including the care provider's own children
- a public agency enrols and supervises the care providers, collects parental fees which are income-related, pays the care providers, and provides equipment and assistance
- the care providers are entitled to a minimum wage, social insurance and paid holidays
- 38 percent of the costs are covered by parent fees
- are less expensive than *crèches collectives*

Haltes-garderies (part-time nurseries)

- 41,400 places for children up to the age of six, although most are under three

Private child care

- 138,000 registered care providers and at least the same number who are unregistered

Staff Qualifications

According to *The New York Times Magazine*, most preschool teachers have the equivalent of a master's degree. In the *crèches collectives*, directors are registered nurses with two years of child development studies. Deputy directors are also registered nurses, teachers have the equivalent of four years of college, and child care aides are high school graduates with a one-year child development course.

— *Sylvia Fanjoy*

"WINNING AT PARENTING"
by Barbara Coloroso
(available on video & audio cassette)

Winning At Parenting (125 min.)

_____ Video (VHS) @ $46.95 ea. = $ _______
_____ Audio (2 tapes) @ $24.95 ea. = _______

Winning At Teaching (100 min.)

_____ Video (VHS) @ $46.95 ea. = _______
_____ Audio (2 tapes) @ $24.95 ea. = _______

SAVE $12.00

_____ Video/Audio Package @ $59.90 = _______

Sub-Total A _______
Shipping/Handling $ 4.00
Sub-Total B _______
GST (7% of Sub-Total B) _______
PST (8% of Sub-B/Ont. only) _______
TOTAL *(Thank you for your order)* $ _______

Please make cheque or money order payable to:
KidsVids Katalogue, P.O. Box 207, Ballinafad, Ontario N0B 1H0

Name_______________
Street_______________
City_______________ Prov_______________
P.C._______________ Tel_______________

To order by phone call: (800) 565-VIDS or fax (905) 873-7146
(ask for a free copy of our 1994 KidsVids Katalogue)

News from the Schools

JoAnne Hurst, the Federation's Nova Scotia director and the chairperson of the editorial committee, is now coordinating this column. Two students from her university write about their program.

Mount Saint Vincent University, in Halifax, Nova Scotia, offers a four-year degree program in early childhood education. The previously titled *Bachelor of Child Study* degree has recently changed to *Bachelor of Applied Arts* (Child and Youth Study) to incorporate the added option of courses in adolescence. The program includes courses from infancy through to adolescence and family life, with an emphasis on current child care issues.

During the fourth year of the program, students are given the option of majoring in one of three specializations: Child and Youth Care, Elementary Education, or Special Education and Young Children (at Acadia University). With over 20 course credits and more than 500 hours of supervised practicum experience, we are proud of our program and all it entails.

As upcoming graduates of the Child and Youth Study Program, we are eager to begin careers as child care professionals. The four years spent in the program have provided us with the necessary knowledge, skills and experience to be effective professionals. One of the primary reasons for the excellence of our program is the many dedicated professors who have taught us over the years. It is unique to find a faculty so committed and knowledgeable. It is to them that we offer our thanks for helping us become new members of the child care field.

As co-presidents of the Child and Youth Study Student Society this year, we have been given the opportunity to really become involved. With over 60 members in our society, we have worked hard on fundraising projects that benefit local non-profit organizations within the field. We have also found the time to get together as a group and have some fun!

Those who care for children need a strong foundation on which they can become effective professionals. The Child and Youth Study Program at Mount Saint Vincent University provides that strong foundation. •

Karen English and Krista Whitson

**Resources ...
For The Well-Being of Children**

Our wide selection of well-screened books support natural child development and contribute to the well-being and self-esteem of children.

Our co-operative games and other resources encourage fun, gentle and creative play!

For a free catalogue please write or call
WHOLE CHILD
40 Beachview Cr.
Toronto, Ont., M4E 2L5
(416) 690-5800 or 1-800-387-2888

Across Canada Network

NATIONAL

A national poll, commissioned by the Ontario Coalition for Better Child Care, found that almost 64 percent of Canadians favour the introduction of a national child care program, with 30 percent "strongly in favour" and 34 percent "somewhat in favour." A further 13 percent were unsure and 4 percent did not have an opinion. This poll was conducted by Insight Canada Research in November 1993.

Support was strongest in British Columbia (72 percent) and weakest in the prairie provinces (56 percent). People between the ages of 55 and 64 (32 percent), homemakers (26 percent), and Canadians with annual household incomes of $55,000 to $64,000 (24 percent) were those most likely to oppose such a program.

The findings were based on 1,200 interviews representing a national sample, with a margin of error of plus or minus 2.8 percentage points, 19 times out of 20.

NATIONAL

In a statement to the House of Commons on January 31, 1994, Minister of Human Resources Development Canada, Lloyd Axworthy, appealed to Canadians to "throw off old ideas, put aside vested interests, and begin thinking of the kind of ground rules we need in Canada to restore fairness, hope, and a sense of security."

The Minister proposed a three-stage process to reform Canada's social security system that will include "enhancing support and care provisions for children." As part of the first stage, the government is expected to table its proposed action plan in April. The second stage will involve consultation and analysis. In late 1994, the legislation will be debated in the House of Commons, with implementation to begin in 1995.

MANITOBA

The membership of the Manitoba Child Care Association, at its annual meeting in January 1994, passed a motion changing the title for those working in the field from child care worker/professional to early childhood educator. This title will refer to professional and paraprofessional members who care for and educate children in licensed child care programs, resource centres and family day care homes.

Once the term is broadly used by the community, MCCA will approach the government to change the legislative reference from child care worker to early childhood educator.

MANITOBA

The Manitoba Child Care Association has developed a provincial salary scale as part of its *Worthy Wage Campaign*. Annual salaries proposed for full-time staff are:

- directors — $38,984 to $42,984
- supervisors — $30,794 to $34,794
- child care practitioner — $25,990 to $29,900
- child care assistant — $17,745 to $21,745.

It was noted that these figures represent minimum salary requirements. MCCA has launched a public-education campaign to convince Manitobans that putting tax dollars in child care is a sound investment. April 21 has been declared "Worthy Wage" day.

NEW BRUNSWICK

The MicMac/Maliseet Child Care Council, under the auspice of the Early Childhood Coalition Petite Enfance, will receive CCIF-funding for a native early childhood/child care diploma training program. The project will examine training options available to native child care workers across Canada and develop a curriculum with native content and programs. The funding has been approved until March 1995.

ALBERTA

The Ombudsman of Alberta, Harley Johnson, is investigating how the province handles day care complaints. There were 289 complaints in nine months and Johnson is reported as saying, "I thought that sure is one hell of a lot of complaints." There are 644 licensed day care centres in Alberta. According to the Medicine Hat News, Johnson is not investigating day care centres but is looking at how the Family and Social Services department is doing its job.

A public report of his investigation is expected in June.

ALBERTA

The Alberta Department of Family and Social Services announced in January that there would be a 20 percent reduction in operating subsidies to day care centres over a three-year period. The Department of Education also announced a 50 percent reduction in funding to early childhood services.

SASKATCHEWAN

The Saskatchewan government's budget announcement in February included a $4.4 million *Action Plan for Children*. The plan will provide prevention programs for children at risk, establish the position of Children's Advocate, increase the number of infant care services for teen parents attending high school, and better coordinate community resources for victims of family violence.

ONTARIO

The 23 Ontario Colleges of Applied Arts and Technology (OCAAT) that provide early childhood education programs initiated a process for the development of standards for college programs and a system-wide program review.

The intent of these initiatives are: to ensure that ECE graduates have the same knowledge and skill base; to facilitate the transfer of ECE students between colleges; and to ease the process for students applying for advanced standing to university programs.

ONTARIO

About 11,537 child care employees who work in non-profit programs in Ontario will receive a total of about $6-million from the provincial government as a downpayment on pay equity adjustments. Each full-time employee is receiving $550 for salaries and benefits in this payment. These employees received a $2,000-wage enhancement in 1992/93 as the first equity downpayment.

Calendar

APRIL

28 — 30

Winnipeg, Manitoba

The Manitoba Child Care Association's 17th annual conference is entitled "Future Directions: Child Care for All." It will feature over 50 workshops, child care centre tours and a party to celebrate MCCA's 20th anniversary. The "Week of the Early Childhood Educator" will also be launched. Contact: MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba, R2W 4X3. Telephone: (204) 586-8587. FAX: (204) 589-5613.

MAY

4 — 5

Toronto, Ontario

The Christian Children's Fund of Canada will host a "Ready to Learn" conference at the Embassy Suites Hotel in Toronto. The conference themes are: the right to a healthy start, parenting resources and community-based support, and enriching and educational television. Contact: Christian Children's Fund of Canada, 1027 McNicoll Ave., Scarborough, Ontario, M1W 3X2. Telephone: (416) 495-1174. FAX: (416) 495-9395.

6 — 7

Whitehorse, Yukon

Alan Mirabelli of the Vanier Institute of the Family will be the keynote speaker at a conference sponsored by the Yukon Child Care Association and Foster Parents.

12 — 15

Ottawa, Ontario

This invitational symposium on family day care issues will bring together representatives from government, organizations and caregivers themselves. It will focus on defining and supporting family day care. Contact: Lee Dunster, project manager, Child Care Providers Association, 2085 Alton Street, Ottawa, Ontario, KIG IX3. Telephone: (613) 731-1991. Fax: (613) 731-7975.

11 — 14

London, Ontario

The 42nd annual conference of the Association of Early Childhood Educators, Ontario will be held in London under the International Year of the Family theme of "Building the Smallest Democracy at the Heart of Society." The conference will feature Adele Faber on "How to talk so your kids will listen and listen so your kids will talk." Chatelaine magazine editor Rona Maynard will speak on "Communities for kids: an agenda for the 90s," and Canadian singer and humourist Nancy White will also perform. Contact: AECE.O, 40 Orchard View Blvd., Suite 211, Toronto, Ontario, M4R 1B9. Telephone: (416) 487-3157. FAX: (416) 487-3758.

21 — 24

Vancouver, British Columbia

In celebration of International Year of the Family, the Early Childhood Educators of British Columbia's conference will explore and define the diversity of families and the role early childhood education plays in the lives of citizens. Delegates will be offered opportunities to see and hear all that is new and creative from both local and international leaders in the field of early childhood education. Contact: ECEBC Conference Secretariat, c/o Events by Design, #601-325 Howe Street, Vancouver, British Columbia, V6C 1Z7.

22 — 25

Toronto, Ontario

The 29th annual conference of the Association for the Care of Children's Health will be held at the Harbour Castle Hotel in Toronto. The theme this year is "Dreams, Schemes, Flying Machines." Contact: ACCH, 7910 Woodmonth Avenue, Suite 300, Bethesda, Maryland, 20814 — 3015, U.S.A.

27 — June 5

National

Join thousands of Canadians and participate in Fitweek — the world's largest festival of physical activity. The Canadian Parks/Recreation Association, in cooperation with International Year of the Family and the Canadian Rails to Greenways Network, invites you, your family, friends and co-workers to take a step in the right direction by organizing a FitWalk event in your community. Let's Get Walking Canada! To order a free "leader's kit," contact: Rachel Larin-Hagen, Canadian Parks/Recreation Association, 1600 James Naismith Drive, Suite 306, Gloucester, Ontario, K1B 5N4. Telephone: (613) 748-5651. FAX: (613) 748-5854.

29 — 31

Toronto, Ontario

The Ontario Women's Directorate will hold a national symposium at the Metro Toronto Convention Centre called "Families and the Economy: A Caring Agenda." During this symposium, participants will discuss balancing family and work responsibilities. Contact: Patricia Li, Economic and Workplace Equity, Ontario Women's Directorate, 2 Carlton Street, 12th Floor, Toronto, Ontario, M5B 2M9. Telephone: (416) 314-0361.

JUNE

3 — 5
Ottawa, Ontario

The Canadian Association of Toy Libraries and Parent Resource Centres (TLRC Canada) will hold its biennial national conference under the theme of "Bringing Families and Communities Together." Workshop topics include: supporting informal caregivers, finding funds, marketing your program, computerizing your toy library, personnel issues, and lobbying health and safety. The Honourable Judge Andrée Ruffo, an outspoken child advocate, will give the keynote address. The conference is in celebration of International Year of the Family. Contact: Helen Smith, TLRC Canada, 205 — 120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Telephone: (613) 728-3307.

12 — 15
Toronto, Ontario

The Association for Sexual Abuse Prevention (ASAP), the Metropolitan Toronto Special Committee on Child Abuse and the Institute for the Prevention of Child Abuse will co-sponsor an international conference on child sexual abuse prevention initiatives. Contact: ASAP, c/o Metro Toronto Special Committee on Child Abuse, 443 Mt. Pleasant Road, 2nd Floor, Toronto, Ontario, M4S 2L8. Telephone: (416) 440-0888. FAX: (416) 440-1179.

13 — 24
Victoria, British Columbia

The third biennial Summer Leadership Institute of the University of Victoria's School of Child and Youth Care will feature aboriginal child care projects and initiatives in developing countries. The second week of the Institute will be held in conjunction with a conference on the *United Nations Convention on the Rights of the Child* and International Year of the Family. Contact: Dr. Alan Pence, School of Child and Youth Care, University of Victoria, P.O. Box 1700, Victoria, British Columbia. FAX: (604) 721-8977.

24 — 26
Toronto, Ontario

The Association des éducatrices et éducateurs francophones des services à l'enfance de l'Ontario and the Association francophone de psychologie de l'Ontario are holding a conference under the theme of "Prévention ... one step towards integration." Workshops, round table discussions and an information fair are being offered to give participants the opportunity to improve their understanding of prevention issues and social integration. Contact: Claudia Lebeuf, AÉFSEO et AFPO, P.O. Box 46041, 444 Yonge Street, Toronto, Ontario, M5B 2L8. Telephone : (800) 264-4399. Fax: (416) 968-6838.

OCTOBER

13 — 15
Gananoque, Ontario

This year's Ontario school age conference will be held in Gananoque, a resort town 20 minutes from Kingston. The conference theme is "Where Rural Meets Urban." Contact: Wendy Mitchell, St. Lawrence College, King & Portsmouth, Kingston, Ontario, K7L 5A6. Telephone: (613) 544-5400 ext 1133. FAX: (613) 545-3920.

Resources

Taking Care: A Resource Manual for Early Childhood Professionals is based on the 1986 publication, *Child Abuse: A Practical Guide for Prevention and Response for Early Childhood Education Settings*. The manual features preventative practices (physical care, response to child abuse, response to allegations of child abuse) and measures of prevention (hiring and supervision practices, process of criminal record checks, staff supervision and evaluation, parent communication).

Order from Early Childhood Educators of British Columbia, 201-1675 West 4th Avenue, Vancouver, B.C., V6J 1L8. The total cost for ECEBC members is $24.20 and $29.55 for non-members.

The second edition of *The Health of Canada's Children: A CICH Profile* will be available this spring. This edition will include new information on the impact of poverty on children's health, Aboriginal children's health, and children's mental health.

The publication can be ordered before May 1 for the discount price of $20 (plus postage, handling and GST) from the Canadian Institute of Child Health, 885 Meadowlands Drive East, Suite 512, Ottawa, Ontario, K2C 3N2.

Two publications have recently been released by the Vanier Institute of the Family in recognition of International Year of the Family. *Profiling Canada's Families* ($20) takes a look at "what a family is anyways," including the people and if it is making ends meet. *Canadian Families* ($4) is a bilingual publication of facts and figures.

Vanier Institute of the Family, 120 Holland Avenue, Suite 300, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6

1 2 3 fun 2+2=

Moyer's

Kids Are Worth It!®

We take teaching to heart with an excellent selection of educational books, games, toys, puzzles, resource materials, art and craft supplies, children's music, videos, story books and so much more....
for children of all ages!

Conveniently located sensational stores across Canada make shopping for your educational needs a new adventure! **Moyer's** and *Kids Are Worth It!* encourages a child's imagination and **makes learning fun**....after all, we have been helping parents, children and teachers for more than 100 years!

fun ABC

Moyer's....For Parents and Teachers

Head Office 25 Milvan Dr., Weston, ON M9L 1Z1 Tel: 416-749-2222 Toll Free: **1-800-268-0592**

2+2= 1 2 3

CATEGORIES AND BENEFITS OF CCCF/FCSGE MEMBERSHIP

MEMBERSHIP DEFINITIONS

Individual
Early childhood educators, day care providers, supervisors, administrators, students, school-age and community program professionals, parents, policy and decision makers, researchers and other interested persons.

Student
Same benefits as individual member

Program
Day care centres, nursery schools, school-age programs, family home day care agencies, parent/child resource centres

Organization
Member-based organizations, education/training institutions and other child-related organizations

DIRECT BENEFITS

All members
- Subscription to INTERACTION magazine (published quarterly)
- Resource Sheet (four per year)
- Annual Report
- One Vote
- Publications at reduced rate
- Access to Resource Centre
- Access to Speakers' Bureau
- One reduced rate for the biennial national conference "Children: The Heart of the Matter"
- Eligibility for travel subsidy to attend conference
- Bulletin

Program members *Also receive*
- Nine additional copies of the Resource Sheet
- All published Resource Sheets

Organizational members *Also receive:*
- One additional reduced rate for the biennial national conference and one additional travel subsidy to that conference
- Directory of Canadian Child Care Organizations

MEMBERSHIP APPLICATION (please print)

Name/Contact Person ______________________________

Organization/Program ______________________________

Address ______________________________

Telephone Work ____________________ Home ____________________

Yes, I/We support the goals and objectives of the Canadian Child Care Federation and wish to join. Enclosed please find a cheque or money order for the membership fee.

MEMBERSHIP FEES

☐ Student $25 ☐ Program $45 ☐ Donation ____________________
☐ Individual $30 ☐ Organization $85 ☐ Patron ($200+) ____________________
☐ Subscription to INTERACTION $40 (applicable to non-members only)

Signature ______________________________

CCCF/FCSGE, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario K1Y 0X6 (613) 729-5289; Fax (613) 729-3159 Charitable status # 0806240 - 09

BEST COPY AVAILABLE

VOL. 8 N° 1 PRINTEMPS 1994

Interaction

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

L'amélioration du comportement

L'éthique professionnelle

Y a-t-il des insectes dans votre programme?

La garde pour élèves

Interaction

VOLUME 8 NUMERO 1 PRINTEMPS 1994

PUBLIE PAR LA FÉDERATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE A L'ENFANCE

Redactrices	Susan Sullivan Sylvia Fanjoy
Publicité	Mary Ahearn
Design/Mise en page	Susan Sullivan
Traduction	Sodes
Impression	DFR Ottawa

FÉDERATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE A L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Comité exécutif

Presidente	Cathy McCormack
Vice-presidente	Gail Szautner
Secretaire-tresorier	Milton Sussman
Présidente sortante	Joanne Morris

Administratrices

C.-B.	Susan Harney
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Marilynn Yeates
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Ecosse	JoAnne Hurst
I.-P.-E.	Alice Taylor
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T.-N.-O.	Gillian Moir
Administratrice speciale	Rosemary Somers

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice generale
Anne Maxwell	Directrice des services a l'information
Danielle Belair	Chef des services administatifs
Mary Ahearn	Coordonnatrice aux communications
Catherine Ryerse	Redactrice, *Point de mire*
Jennifer Murphy-Hupe	Agente a l'information
Gaetane Huot	Agente a l'adhesion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative

La Féderation canadienne des services de garde a l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualite des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FÉDERATION DÉSIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Federation sont destines aux prestatrices de services directs, aux organisations de services de garde, aux etablissements d'education, aux decideurs politiques et aux leaders d'opinion publique.

◆

soutenir les initiatives destinees a ameliorer les competences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs rôles en vue d'ameliorer la qualite des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Féderation comportent souvent un element de sensibilisation.

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinee à ameliorer la qualite des services de garde a l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Développement des ressources humaines.

N° d'enregistrement TPS - R 106844335

ISSN 0835-5819

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses 2
Lettres 2
La Fédération au jour le jour 5
La prematernelle — toute la journee ou une demi-journee? 5
par Jane Lightle
Concours de dissertation : La famille ayant des besoins speciaux 8
par Carol Coote
Revue : Livres pour enfants 10
par Alfonsina Clemente et Suzanne A. Delisle
De mon observatoire 10
par Gail Szautner

PRATIQUE

L'amelioration du comportement 11
par Harriet Field
La gestion efficace : Interaction avec les clients potentiels 15
par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky
Gestion efficace des garderies en milieu familial : Trop malade, c'est quoi? 17
par Lee Dunster
Demandez à votre professionnelle de la santé : Politiques concernant le VIH 20
par Trudy Norton

À PROPOS

Points saillants de la garde pour enfants d'âge scolaire 22
par Steve Musson
Il y a un insecte dans mon programme destiné aux enfants d'âge scolaire 26
par Marc Battle
Le Code de déontologie en éducation de la petite enfance : une question de valeurs. 27
par Frances Ricks et Sandra Griffin

NOUVELLES

Les femmes, les dépendances et la garde à l'enfance 33
par Kathy Rochon
Ma garderie prend le virage écologique 36
par Gail Szautner
Nouvelles des écoles 36
La garde à l'enfance en France 37
Réseau pan-canadien 37
Calendrier 38
Ressources 40

Photo de la page couverture : Peter Robins

Afin d'eviter d'alourdir inutilement le texte et compte tenu de la majorite feminine dans le milieu des services de garde, nous emploierons le feminin tout au long de cette publication.

INTERACTION est publie trimestriellement et distribué aux membres de la Féderation. Toute annonce publicitaire doit être approuvee par la redaction. La Federation canadienne des services de garde à l'enfance n'est pas responsable des declarations ou representations de fait ou des opinions presentees dans les annonces publicitaires paraissant dans ***INTERACTION.*** L'approbation des annonces publicitaires par la Fédération n'implique pas qu'elle endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les taux concernant la publicite sont communiques sur demande. Circulation : 2 500. Les opinions exprimees dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas necessairement celles de la Federation. A l'exception des oeuvres proteges par des droits d'auteur les articles de ***INTERACTION*** peuvent être reproduits a condition d'en mentionner la source et de nous faire parvenir un exemplaire de la publication contenant les passages reproduits. Prière d'adresser toute correspondance a la : Redactrice, ***INTERACTION***, FCSGE/CCDCF, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. (613) 729-5289. Télecopieur (613) 729-3159.

BEST COPY AVAILABLE

Dans les coulisses

Les services de garde pour enfants d'âge scolaire constituent un grand problème pour beaucoup de familles canadiennes. Il s'agit d'un domaine qui a besoin de plus d'attention et de ressources accrues. Une étude menée aux États-Unis a révélé que les enfants d'âge scolaire qui ne sont pas supervisés sont deux fois plus susceptibles de consommer de l'alcool ou des drogues que leurs pairs supervisés par un adulte, «peu importe le sexe, la race, le revenu familial, le rendement scolaire de l'enfant ou s'il vit ou non dans une famille monoparentale». Dans le présent numéro, Steve Musson, chargé de cours, traite de certaines questions clés sur la garde des enfants d'âge scolaire. Marc Battle nous décrit une activité qui «emballerait» n'importe quelle garderie pour enfants d'âge scolaire — LES INSECTES!

L'élaboration d'un code de déontologie préoccupe un grand nombre d'organisations canadiennes de garde à l'enfance. Selon Child Care Connections-NS, «Notre éthique professionnelle (collective) constitue le fondement des normes de notre domaine, lesquelles normes sont les piliers de nos garderies, de notre pratique et de notre formation. Le code de déontologie est la fondation autour de laquelle nous organisons notre profession.» La Early Childhood Educators of British Columbia a été à l'avant-garde dans l'élaboration d'un code de déontologie pour le domaine de l'éducation de la petite enfance. L'expérience de la ECEBC est mise en relief dans le présent numéro.

À voir le nombre de lettres envoyées à la Fédération par les responsables politiques fédéraux et provinciaux (voir la rubrique des lettres), on peut dire que la garde à l'enfance est une question toujours à l'ordre du jour. En effet, les mois à venir promettent d'être pleins d'activités pour la Fédération.

Ce numéro sera notre dernier en tant que co-rédactrices parce que Susan Vaughn reprend service après son congé de maternité. Naturellement, nous allons demeurer des observatrices intéressées «dans les coulisses». Tout le plaisir a été pour nous! •

— Sylvia Fanjoy et Susan Sullivan, co-rédactrices

Lettres

Je vous envoie cette lettre pour me présenter en ma qualité de ministre du Développement des ressources humaines et pour partager avec vous mes réflexions initiales sur les défis auxquels fait face le gouvernement dans le domaine de la politique sociale.

Le Premier ministre m'a fait l'honneur de me confier la responsabilité du portefeuille qui me semble le plus excitant du gouvernement fédéral. Les attributions de mon ministère touchent la vie de millions de Canadiens et de Canadiennes chaque jour par le biais de la prestation de services et de programmes, entre autres, les projets reliés à la garde à l'enfance, les prêts aux étudiants, la santé et la sécurité au travail, l'assurance-chômage, les services de relations du travail et de counseling en matière d'emploi en passant par les suppléments de revenus garantis et les pensions ainsi que la formation de la population active. Il s'agit d'un «ministère des populations» et le gouvernement s'est donné pour mandat d'investir dans les populations.

Mon gouvernement est décidé à prendre des mesures immédiates pour remettre les Canadiennes et les Canadiens au travail. Je voudrais que les divers programmes et services développent chez ces derniers les compétences et les connaissances nécessaires pour trouver de l'emploi, s'adapter aux changements technologiques et du milieu de travail, harmoniser les responsabilités familiales et celles liées aux emplois rémunérés, contribuer à la croissance socio-économique du Canada et profiter d'une vie productive et revalorisante. Le gouvernement a l'intention d'encourager les projets nouveaux, novateurs et efficaces afin d'investir de cette façon dans les ressources humaines.

Le gouvernement fédéral ne peut à lui seul régler tous les problèmes de ressources humaines auxquels fait face le Canada. Le partenariat s'avère crucial pour notre succès. Un partenariat avec les provinces, le milieu des affaires, les travailleurs, les travailleuses, les organisations non gouvernementales et autres nous permettra de mieux cerner les besoins des groupes constitutifs et d'élaborer des politiques, des programmes et des services gouvernementaux susceptibles de répondre de façon responsable à ces besoins.

Je souhaite vivement collaborer avec vous pour relever cet important défi.

— Le ministre du Développement des ressources humaines, Canada,
L'honorable Lloyd Axworthy

Dernièrement, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a adressé une lettre à tous les députés fédéraux ainsi qu'aux ministres provinciaux et territoriaux chargés des services sociaux. Cette lettre avait pour objet de fournir de l'information pour les discussions sur les questions relatives à la garde à l'enfance — que ces discussions se déroulent à la chambre des Communes, dans les assemblées législatives provinciales ou à l'occasion d'une réunion fédérale-provinciale des ministres chargées des affaires sociales. Voici des extraits des réponses que nous avons reçues.

Merci pour votre lettre et la trousse d'information qui y était jointe

sur la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et sur son Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde.

J'apprécie le dévouement de votre organisation en faveur de la santé et du bien-être des enfants du Canada. Le gouvernement de l'Alberta s'est aussi engagé à assurer la santé, la sécurité et le bien-être des enfants en services de garde. Ce travail se fait en partenariat avec les parents et les exploitantes de garderies. La plupart des éléments clés de l'Énoncé national sur la qualité dans les services de garde sont (ou ont été) pris en compte dans les garderies de l'Alberta par le biais de diverses politiques et initiatives.

Les récents changements apportés aux règlements sur la garde à l'enfance en Alberta, y compris la mise en place de normes de formation pour le personnel, exercent déjà un impact majeur sur la qualité des services dont bénéficient les enfants dans les garderies. L'introduction d'exigences en matière de formation fait partie de l'enrichissement continu des normes relatives aux services de garde en Alberta.

L'Alberta est unique au Canada en ce qui touche l'accessibilité et le caractère abordable des services de garde à l'enfance. Les parents de la province bénéficient d'un programme de subventions à la garde à l'enfance ainsi que d'un programme universel d'allocations de fonctionnement qui continuent de favoriser le maintien des frais de garde au plus bas niveau à l'échelle canadienne. La subvention provinciale à la garde à l'enfance fait aussi en sorte que les familles les plus défavorisées reçoivent de l'aide financière. De plus, l'Alberta est l'une des rares provinces où des places de garde sont disponibles dans les garderies.

Le gouvernement de l'Alberta appuie et encourage le rôle crucial que jouent les parents dans le choix et la supervision des soins offerts à leurs enfants. Les garderies ont produit un certain nombre de brochures et de livrets pour aider les parents à choisir le mode de garde et la garderie qui conviennent le mieux à leurs enfants et à leurs familles. En outre, les parents de cette province ont maintenant accès à des rapports récents d'inspection dans les garderies. Les autres initiatives qui seront mises en oeuvre incessamment permettront de renforcer le soutien aux parents en leur fournissant davantage d'informations au sujet de la garde à l'enfance et des exigences requises par les règlements.

Notre gouvernement demeure résolu à entretenir une consultation et un dialogue continus avec tous les intervenantes de la communauté.

—L'honorable Mike Cardinal
Ministre des Services sociaux et de la Famille de l'Alberta

À ma connaissance, l'Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde élaboré par la Fédération a été bien accueilli à l'Île-du-Prince-Édouard et partout ailleurs au Canada. Je suis encouragé de constater que ce document constitue maintenant un tremplin pour des travaux plus approfondis dans ce domaine.

—L'honorable Alan Buchanan
Ministre de la Santé et des Services sociaux de l'Île-du-Prince-Édouard

J'ai le plaisir de vous annoncer que lors de la dernière réunion entre le ministre Axworthy et les ministres provinciaux chargés des services sociaux et du travail, on a pu insérer la question de la garde des enfants dans les discussions concernant la réforme des programmes de sécurité sociale. La Saskatchewan appuie la nécessité d'un système de soutien familial intégré grâce à l'élaboration d'une politique économique et sociale viable.

—L'honorable Bob Pringle
Ministre des Services sociaux de la Saskatchewan

Comme vous le savez sans doute, le gouvernement du Québec s'est déjà donné des orientations fermes en matière de services de garde avec sa Politique sur les services de garde à l'enfance adoptée en mai 1989, malgré le désengagement du gouvernement fédéral d'alors.

À titre de ministre de la Sécurité du revenu et ministre déléguée à la Condition féminine et à la Famille, je suis doublement concernée par l'importance d'un bon réseau de services de garde à l'enfance. Soyez donc assurées que je serai très vigilante sur cette question et que je m'assurerai que les objectifs poursuivis par notre politique ainsi que les compétences du Québec en ce domaine soient respectés.

—L'honorable Violette Trépanier
Ministre de la Sécurité du revenu et ministre déléguée à la Condition féminine et à la Famille du Québec

Comme vous le savez sans doute, le gouvernement fédéral a souligné ses intentions relativement à la garde des enfants dans son livre rouge. La responsabilité de cette question de la garde des enfants a été confiée à mon collègue, l'honorable Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines, mais j'ai à coeur l'amélioration des services de garde pour les familles canadiennes. Grâce à deux nouvelles initiatives, le Programme d'aide préscolaire aux enfants autochtones et le Programme de nutrition prénatale, mon ministère s'engage à voir au développement de l'enfant dès son tout jeune âge. Assurer un bon départ dans la vie constitue une priorité pour moi-même et le ministère que je dirige.

Le 14 janvier dernier, j'ai eu l'occasion et le plaisir de m'entretenir avec madame Bascombe, directrice générale de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, et d'autres représentants d'organismes non gouvernementaux qui oeuvrent auprès des enfants et des familles. Je vous prie de croire que mon ministère compte bien collaborer avec la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

—L'honorable Diane Marleau
Ministre de la Santé nationale, Canada

Comme vous le savez, les services de garde abordables ont été un élément important de notre programme électoral. De concert avec les provinces, le gouvernement entend créer 50 000 places de garde chaque année si la croissance économique annuelle atteint 3 p. 100, jusqu'à concurrence de 150 000 places sur trois ans. Votre expérience et vos connaissances seront certainement très utiles pour la mise en oeuvre de cette proposition.

—L'honorable John Manley
Ministre de l'Industrie, Canada

Je conviens avec vous que le nombre croissant de familles à deux revenus et la proportion grandissante de familles monoparentales au Canada nécessitent la mise en place de services de garde de qualité pour permettre aux travailleuses et travailleurs d'harmoniser efficacement leurs responsabilités professionnelles et familiales. En ma

qualité de secrétaire d'État à la Condition féminine, je considère les services de garde de qualité et à prix abordable comme une composante majeure de l'égalité entre les femmes et les hommes.

—L'honorable Sheila Finestone
Secrétaire d'État (Multiculturalisme) et (Situation de la femme), Canada

En tant qu'ancienne propriétaire et exploitante d'une garderie en milieu familial, je connais l'importance de la qualité dans les services de garde. Le gouvernement veut offrir des choix véritables aux parents. Nous nous rendons compte de l'ampleur des besoins et nous espérons pouvoir commencer à y répondre au cours du présent mandat.

Vous accomplissez un travail précieux et je vous félicite pour les efforts que vous déployez pour éduquer, informer et encourager.

Brenda Chamberlain, députée
Guelph — Wellington, Ontario

À titre de porte-parole de l'Opposition officielle dans le dossier de la condition féminine, c'est avec grand intérêt que je prends note de vos positions sur les services de garde à l'enfance.

Laissez-moi vous assurer de ma collaboration pour atteindre l'objectif que nous partageons, soit l'accès à des services de garde de qualité et en quantité suffisante. C'est ainsi que les parents pourront harmoniser leur vie familiale et professionnelle et que les enfants s'épanouiront dans un environnement stimulant et sécuritaire.

—Christiane Gagnon
Députée de Québec

Je puis vous assurer que je crois aussi fermement en la priorité d'établir, de maintenir et de financer un programme national solide sur la garde à l'enfance au Canada. Notre capacité de bien nourrir nos enfants, de prendre soin d'eux et de leur fournir une éducation de qualité sera primordiale pour garantir le bien-être collectif futur de notre pays.

—L'honorable David Dingwall
Ministre des Approvisionnements et Services, Canada

Je suis d'accord avec vous pour dire que les services de garde et l'éducation des jeunes enfants constituent des questions importantes qui nécessitent beaucoup de travail. Le Parti libéral soutient le principe de la mise en place d'un système national de garde à l'enfance qui puisse assurer des services de garde accessibles, de qualité et abordables à toutes les familles qui en ont besoin.

Le gouvernement en place aujourd'hui subit des pressions croissantes de la part du public pour fournir des services additionnels tout en étant confronté à de sérieuses restrictions fiscales. En tant que telles, les mesures concernant la garde à l'enfance ainsi que d'autres questions importantes doivent être soigneusement examinées avant toute action.

—Dennis Mills, député
Broadview — Greenwood, Ontario

Une recherche récente du Conseil national du Bien-être indique que le fait d'être une famille à double revenu constitue l'unique et le meilleur prédicteur pour savoir si une famille dispose de ressources économiques suffisantes. Une majorité croissante de familles canadiennes a besoin d'un double revenu pour jouir d'un niveau de vie décent. La disponibilité de services de garde de qualité à prix abordable fait la différence entre une famille vivant au bord de la pauvreté et une famille ayant un niveau de vie moyen.

Aujourd'hui, nombre de femmes célibataires, pourtant désireuses de gagner leur vie, sont obligées de vivre des prestations d'aide sociale faute de trouver de bons services de garde pour leur enfant. En conséquence, elles se voient obligées de vivre dans la pauvreté, de dépendre de prestations d'aide sociale, de recourir aux banques alimentaires et de vivre dans des logements inadéquats. Sans des services de garde de qualité pour leurs enfants, ces femmes ne peuvent pas acquérir la formation ou décrocher un emploi susceptibles d'assurer leur propre indépendance et celle de leur famille.

Le coût de l'aide sociale accordée aux familles monoparentales est élevé pour les gouvernements canadiens; il serait préférable de les aider à intégrer le courant économique principal. Les dépenses que doit faire le Canada pour maintenir des citoyens tributaires d'un faible revenu se traduisent par des frais croissants pour les soins de santé, une aide sociale accrue et par une perte de production. Toute mesure qui contribue à briser la chaîne de dépendance est une bonne politique économique. La politique du Parti libéral est de fournir des options réelles aux parents en encourageant l'établissement d'autres services de garde réglementés. De plus, le Parti libéral appuie le principe des frais de garde basés sur la capacité de payer des parents.

J'ai lu le matériel que vous m'avez envoyé et je le garde à portée de main pour le consulter. Je ne manquerai pas non plus de communiquer avec votre bureau si j'ai besoin d'informations additionnelles.

—Ron Duhamel, député
Saint-Boniface, Manitoba

Je crois sincèrement que toute société doit prioritairement pourvoir aux besoins des enfants. Les gouvernements sont des acteurs essentiels en ce domaine et leurs responsabilités sont, selon moi, obligatoires.

Je puis vous assurer que mes actions et décisions touchant les enfants tendront toujours vers leur bien-être.

—Monique Guay
Députée, Laurentides, Québec

Je vous remercie de m'avoir fait parvenir l'Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde. Soyez assurées que je déploierai tous les efforts possibles pour l'amélioration de la qualité dans les services de garde. À la reprise des travaux du 35e Parlement du Canada, je prêterai attention aux lois de notre gouvernement touchant cette importante question.

—Jack Frazer, député
Saanich — Gulf Islands, Colombie-Britannique

Je vous remercie d'avoir pris le temps de m'écrire sur la nécessité d'instaurer un programme national de garde à l'enfance. Comme vous le savez, le gouvernement est décidé à développer les services de garde d'enfants au Canada.

La responsabilité de la mise en place d'une stratégie nationale en la matière incombe à mon collègue, l'honorable Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines. Il présentera des recommandations sur les modalités d'application de cet engagement et je vous encourage à lui communiquer directement vos points de vue sur la question.

—L'honorable Paul Martin
Ministre des Finances, Canada

BEST COPY AVAILABLE

La Fédération au jour le jour

En avril, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance tiendra un forum pour lancer le processus d'élaboration de lignes directrices nationales relatives à la fourniture des services de garde à l'enfance. Des représentantes d'organisations de la garde à l'enfance et du gouvernement participeront à ce forum. Le rapport de cette réunion de deux jours sera publié dans le numéro été de *Interaction*.

Rencontre avec les ministres fédéraux

Les défenseures de la garde à l'enfance ont rencontré M. Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines, en mars. Dianne Bascombe (Fédération canadienne des services de garde à l'enfance), Jocelyne Tougas (Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance) et Martha Friendly (Childcare Resource and Research Unit) ont souligné au ministre la nécessité d'établir une politique nationale de garde à l'enfance. Le ministre et ses interlocutrices ont aussi discuté de commment inclure la garde à l'enfance dans une politique globale de la famille ainsi que de la nécessité de mettre en place une solide infrastructure de la garde à l'enfance. Qualifiant la rencontre de «très positive», Dianne Bascombe a affirmé que le ministre semble bien connaître les questions relatives à la garde à l'enfance.

Un petit groupe d'organisations non gouvernementales s'intéressant aux enfants a rencontré M^me^ Diane Marleau, ministre de la Santé nationale, en janvier. À la suite de la rencontre, Dianne Bascombe a rapporté que la ministre a affirmé qu'elle soutiendrait avec vigueur les questions concernant la garde à l'enfance aux réunions du cabinet.

Sondage national sur la garde à l'enfance

Les résultats du sondage mené en novembre 1993 par la FCSGE ont été classifiés et les principales conclusions seront publiées dans un bulletin hors série de la FCSGE en avril. Bien que la Fédération compte un peu plus de 1 700 membres, le sondage a indiqué que les publications de la Fédération sont lues par plus de 13 000 Canadiens et Canadiennes. Les domaines qui intéressent plus particulièrement les répondantes et répondants sont les salaires et les conditions de travail, la formation, le perfectionnement professionnel et la qualité des services de garde à l'enfance. Outre la production de publications, on a indiqué que les plus importantes initiatives de la FCSGE étaient l'éducation du public et les lignes directrices nationales en matière de formation.

Projets VIH/sida et garde à l'enfance

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a reçu des fonds de l'Unité d'éducation et de prévention du sida de Santé Canada dans le cadre de la phase I d'un projet d'éducation VIH/sida destiné aux garderies.

Le projet a pour objectif global de produire et de distribuer des matériels ressources sur le VIH et le sida qui soient pertinents pour les intervenantes en services de garde, les parents, les chargées de cours en EPE et les étudiantes. Au cours de la phase I (février — avril), une série de groupes de consultation sera organisée avec des intervenantes en services de garde à Vancouver, à Montréal et à Charlottetown ainsi qu'avec des parents à Ottawa. Des questionnaires seront aussi distribués à des chargées de cours responsables de programmes sur le VIH/sida dans les collèges d'EPE au Canada. Par le biais de ce processus, les besoins en éducation et en information des trois auditoires cibles devraient être dégagés. La phase II sera consacrée à la production de matériels pertinents, pratiques et prêts à utiliser.

La chargée de projet est Deborah Kernested qui a coordonné le projet *Le Bien-être de l'enfant* pour le compte de la Société canadienne de pédiatrie.

Conférence 1995

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance tiendra sa 4^e^ conférence annuelle à Calgary du 25 au 27 mai 1995 sur le thème *Garde à l'enfance*. Un appel de propositions est en voie de réalisation. Les propositions devront parvenir à la Fédération avant le 30 juin 1994. ♦

La prématernelle — toute la journée ou une demi-journée : Les mérites d'un horaire prolongé

par Jane Lightle

La plupart des professionnelles oeuvrant dans les maternelles estiment que leur objectif est de fournir la meilleure éducation possible aux enfants de quatre et cinq ans. Par conséquent, un programme réussi répond aux besoins développementaux de l'enfant de façon appropriée, stimulante et agréable en plus d'établir une base solide pour les années d'apprentissage formel.

On s'entend peut-être sur l'objectif visé par la maternelle, mais un débat fait rage sur la question de savoir si un horaire demi-journée ou pour la journée complète est plus efficace. En général, un horaire demi-journée permet aux enfants de participer au programme de 9 h à 11 h 30 ou de 13 h à 15 h 15, cinq jours par semaine. Un horaire journée complète comprend des séances quotidiennes de 9 h à 15 h 15, cinq jours par semaine.

Le débat a soulevé nombre de points en faveur de l'option journée complète, entre autres :

- évolution des besoins sociétaux;
- réduction des ratios enfants, ce qui permet aux enseignantes de mieux évaluer les besoins, d'individualiser le programme et de procéder à des évaluations continues;
- programme élargi favorisant des expériences enrichissantes, le renforcement des nouvelles compétences et, généralement, un programme équilibré;
- niveau de réussite accrue en première année et au cours des années subséquentes;
- réduction des coûts liés à l'éducation corrective et au transport.

Les mères travailleuses constituent maintenant la norme plutôt que l'exception. Par conséquent, la plupart des enfants ont connu une forme quelconque de services de garde de groupe avant de fréquenter la maternelle. Ces derniers ont déjà fait la transition de la maison à la maternelle et un horaire journée complète constitue une progression naturelle (Greer-Smith, 1990). L'écrasante majorité des parents interrogés appuient sans équivoque l'horaire journée complète, car cela les aide à répondre à leurs besoins en services de garde. Ces derniers ont aussi affirmé qu'un tel horaire préparait mieux leurs enfants pour la première année (Housden, 1992).

Les enfants qui commencent la maternelle ont fait l'expérience d'une grande variété de services de garde de groupe, certains de meilleure qualité que d'autres. Les enfants peuvent être gardés par un grand-parent ou un autre parent, seul ou avec des cousins, cousines, frères et soeurs à peu près de son âge. Sinon, les enfants peuvent être inscrits dans un service de garde en garderie ou milieu familial supervisés. La qualité des services de garde peut varier d'un milieu à l'autre et, par conséquent, les enfants ont des besoins développementaux différents. Certains enfants qui commencent la maternelle sont issus d'une variété de milieux défavorisés au plan économique et éducationnel, ce qui élargit la gamme des capacités de départ. Par conséquent, les enseignantes de la maternelle doivent :

- connaître les enfants et le caractère unique de leurs antécédents familiaux
- évaluer, déterminer et répondre efficacement aux besoins et problèmes spéciaux
- fournir une programmation de qualité conçue pour répondre à tous les besoins individuels des enfants
- faire des évaluations continues du développement de l'enfant et de la pertinence du programme et le modifier au besoin.

Dans le cas de l'horaire demi-journée, les enseignantes sont responsables des tâches susmentionnées pour quelque 40 à 50 enfants. La moitié des enfants participent à la séance du matin et les autres à celle de l'après-midi (Harrison-McEachen, 1989). Dans le cadre d'une entrevue, les enseignantes interrogées ont exprimé sans équivoque leurs inquiétudes quant à leur capacité d'assumer efficacement ces responsabilités (Greer-Smith, 1990). Une enseignante travaillent avec 20 enfants environ dans le cadre d'un horaire journée complète. Elle peut ainsi consacrer plus de temps à chaque enfant, déterminer plus efficacement les besoins spéciaux et y répondre par le biais d'une programmation individualisée (Greer-Smith, 1990).

Il se peut que ces besoins développementaux ne soient pas uniquement de nature cognitive. La programmation individuelle permet aussi de traiter des problèmes physiques, socio-affectifs et comportementaux. Le fait d'avoir plus de temps pour déterminer les problèmes et faire de l'aiguillage avant l'entrée en première année permet de réduire par la suite les coûts à long terme de l'éducation de l'enfance en difficulté et de l'éducation corrective. Les professionnelles s'accorderont pour dire que le fait de déterminer des problèmes physiques (vue, ouïe) et de comportement particuliers (trouble de l'attention) est salutaire pour l'enfant concerné et pour l'atmosphère de la salle de classe et que, par ricochet, les expériences scolaires en général sont plus positives et réussies.

L'interaction accrue entre l'enseignante et l'enfant permet aussi une évaluation continue. À mesure que l'enfant progresse, une enseignante peut modifier la programmation au besoin afin de mieux répondre à l'évolution de ses besoins développementaux (Gullo, 1990b).

Étant donné que toute la discussion était axée sur l'évaluation, il pourrait sembler que les enfants de la maternelle soient constamment assujettis à une batterie de tests. En réalité, la plupart des évaluations des besoins et des évaluations proprement dites résultent d'une observation discrète. La plupart du temps les enfants ignorent qu'une évaluation est en cours et ressentent aucune ou peu de pression. Les avantages liés au fait de traiter et de résoudre ces problèmes au début de l'expérience scolaire de l'enfant sont énormes. L'option journée complète donne aux enseignantes des possibilités accrues pour aider l'enfant à redresser ses faiblesses et à commencer à connaître le succès, avec pour résultat des attitudes plus positives vis-à-vis de lui-même et de l'école (Harrison-McEachern, 1989).

Dans le cadre d'un programme élargi, l'enseignante dispose de plus de temps pour présenter différents concepts aux enfants et consolider les nouvelles compétences. Il y a plus d'occasions d'améliorer l'expérience en classe en utilisant des activités d'apprentissage structurées et informelles. Les enfants profitent d'activités enrichissantes plus variées et nombreuses, par exemple, la musique, les arts, le conditionnement physique (Greer-Smith, 1990). Un horaire journée complète permet d'offrir un programme mieux équilibré à un rythme moins précipité et qui traite des cinq aspects du «soi» de l'enfant — cognitif, créateur, social, affectif et physique (Harrison-McEachern, 1989). On peut constater à quel point une telle démarche influe sur le respect et le concept de soi.

Programme de garde des enfants, Ressources humaines et travail Canada

Un horaire journée complète, approprié au plan développemental, est bénéfique pour les enfants au niveau académique et social, particulièrement pour ceux issus de milieux socio-économiques et éducationnels défavorisés (Housden, 1992). En outre, les enfants qui fréquentent l'école toute la journée ont, en général, un meilleur concept de soi et une attitude plus favorable vis-à-vis de l'école. Ils ne ressentent pas autant de contraintes au niveau académique et tirent avantage de ces interactions variées et agréables. Les possibilités d'enrichissement fournissent aussi une excellente occasion pour les rôles à émuler et pour faciliter le comportement social. Les enfants reçoivent une aide positive de leur enseignante et des pairs.

Une longue période de récréation et un programme dans la salle à manger sont d'autres avantages de l'horaire journée complète (Harrison-McEachern, 1989). Ces périodes peuvent se révéler des expériences d'apprentissage précieuses. Les enfants profitent d'un rythme et d'un emplacement nouveau et peuvent souvent interagir avec des enfants différents. La superviseure de la salle à manger peut être une autre enseignante ou une enseignante adjointe qui expose les enfants à un style de supervision et à un modèle à émuler différents. Par conséquent, l'enfant peut acquérir de nombreux comportements sociaux positifs qui l'avantageront avant qu'il ne commence sa première année (Koopmans, 1991).

Les enfants fréquentant un programme journée complète n'ont pas à partager la salle de classe avec un autre groupe d'enfants inconnus comme c'est le cas pour le programme demi-journée. Par conséquent, l'environnement devient vraiment le leur avec leurs photos, leurs petits coins tranquilles et leurs créations personnelles. Comme seuls habitants de cet environnement, les enfants, avec l'aide de leur enseignante, peuvent commencer à ressentir un sens communautaire et la fierté de posséder quelque chose en plus d'assumer la responsabilité de le garder en ordre. En voyant tous leurs travaux affichés, les enfants se sentiront valoriser et éprouveront un sentiment d'appartenance que certains ne trouvent nulle part ailleurs.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il a été démontré que l'horaire journée complète facilitait la transition à la première année. Les enfants sont déjà habitués à l'horaire journée complète et auront une base solide pour l'apprentissage ultérieur.

Programme de garde des enfants, Ressources humaines et travail Canada

Les enfants des programmes journée complète ont des résultats nettement supérieurs dans les tests d'aptitude à la lecture de la première année (Housden, 1992). Une autre étude a démontré que les groupes des programmes journée complète sont davantage préparés à la lecture et aux mathématiques (Koopmans, 1991). Les enfants de la maternelle journée complète ont plus de possibilités de constater ce qui est approprié en milieu scolaire. Une étude réalisée par Housden (1992) révèle que le programme journée complète permet aux enfants d'obtenir des notes plus élevées pour le comportement de même que pour les examens de mathématiques et de lecture que l'on fait passer au primaire. Par conséquent, il semble que l'horaire journée complète en maternelle peut avoir des effets positifs sur le rendement scolaire de l'enfant, au moins jusqu'à la moitié du primaire.

Les coûts de transport sont moins élevés dans le cas de la maternelle journée complète. Dans le cas du programme demi-journée, les enfants peuvent avoir besoin de transport à l'heure du midi, particulièrement dans les communautés rurales (Housden, 1992).

On réalise beaucoup de recherche pour appuyer la maternelle journée complète, mais force est de reconnaître que de nombreuses variables influent sur le succès de l'enfant pendant ses premières années d'éducation formelle. La maternelle ne peut pas les aborder toutes (Koopmans, 1991).

Un programme équilibré et dynamique qui traitent des cinq aspects du «soi» de l'enfant à son niveau développemental peut, sans aucun doute, stimuler des attitudes positives envers soi et l'école. Au même moment, les enfants peuvent développer une base solide pour l'apprentissage académique futur. L'horaire journée complète accorde plus de temps pour que le programme porte fruits.

En bout de ligne, le succès repose sur un programme solide et varié appliqué par des professionnelles engagées dans un environnement chaleureux et attirant — un objectif réalisable et très valable. ♦

Jane Lightle enseigne actuellement une classe deuxième/troisième année pour le Dufferin County Board of Education en Ontario. Elle détient une équivalence en EPE et espère, un jour, enseigner dans une pré-maternelle journée complète.

Références

Greer-Smith, Sandra. «The Effects of a Full-Day Kindergarten on the Student's Academic Performance», thèse de maîtrise en sciences, Dominican College, mai 1990.

Gullo, Dominic. «The Changing Family Context: Implications for the Development of All-Day Kindergarten» in *Young Children*, v. 45 n° 4, p. 35-39, mai 1990a.

Harrison-McEachern, Rebecca. «Half-day Kindergarten versus All-Day Kindergarten and its Effects on First Grade Reading Achievement», thèse de maîtrise, Kean College, décembre 1989.

Housden, Theresa et Kam, Rose. «Full-Day Kindergarten: A Summary of the Research», San Juan Unified District, Carmichael, Californie, février 1992.

Koopmans, Matthijs. «A Study of the Longitudinal Effects of All-Day Kindergarten Attendance on Achievement», Newark Board of Education, N.J., Office of Research, Evaluation and Testing (1991).

Concours de dissertation

La famille ayant des besoins spéciaux

par Carol Coote

«Les parents et les enfants forment un tout... si nous travaillons seulement avec l'enfant, nous négligeons de reconnaître l'ampleur de l'influence et de l'engagement des parents envers leurs enfants.»[1]

Cette affirmation s'applique sans doute à *toutes* les familles. La sensibilité et le respect sont des composantes essentielles à toute interaction parent/intervenante en services de garde, mais ces facteurs peuvent se révéler encore plus importants quand il s'agit de fournir des services à la famille d'un enfant en difficulté.

La gamme des difficultés est très vaste et les degrés de handicaps varient. Les parents qui constatent que leur enfant a des besoins spéciaux peuvent ressentir une perte et du chagrin, particulièrement en ce qui concerne les possibilités réelles ou perçues de l'enfant et de la famille. Que l'anomalie soit détectée à la naissance ou «découverte» plus tard pendant l'enfance ou qu'elle soit le résultat d'un accident, la famille peut ressentir toutes ou certaines des conditions suivantes :

- choc, comportement irrationnel, sentiment d'impuissance
- dénégation et incrédulité
- tristesse
- colère contre soi et les autres
- anxiété, inquiétude concernant la survie de l'enfant, hésitation à s'attacher
- adaptation, diminution des émotions intenses
- réorganisation, une certaine acceptation de la situation, le temps de traiter des problèmes dans la relation des parents

L'intensité et la durée de chaque étape varient selon les familles et certaines étapes peuvent se produire plus d'une fois. Une immense culpabilité accompagne souvent ces sentiments.

Dans des situations pareilles, les professionnelles de la petite enfance peuvent jouer un rôle crucial pour aider les enfants et leurs familles. Il peut être stressant pour un enfant dont on a pris soin à la maison de faire la transition vers des soins externes. Dans la mesure du possible, une approche axée sur l'enfant et la famille aura un effet des plus positifs sur les soins et l'éducation précoce. Pour ce faire, il faut inclure la famille dans les plans de soins à fournir à l'enfant.

Les professionnelles de la petite enfance doivent reconnaître que les parents connaissent leur enfant plus que toute autre personne. Une étude réalisée auprès de 100 familles ayant visité une clinique pédiatrique a révélé que les parents ayant des inquiétudes concernant le développement de leur enfant avaient raison dans 85 p. 100 des cas. Cette capacité à juger le développement de leur enfant n'était pas liée à l'éducation des parents ou au nombre d'enfants dans la famille.[2]

Le fait que les professionnelles de la petite enfance travaillent de concert avec la famille et que chaque joueur apprécie la contribution de l'autre, sera bénéfique pour l'enfant, la famille et l'intervenante en services de garde.

Les frères et les soeurs peuvent apporter une contribution précieuse dans la planification des soins, particulièrement quand les frères et(ou) les soeurs reçoivent des services de garde au même endroit. Certains problèmes qui peuvent influer sur les relations entre frères et soeurs comprennent des responsabilités additionnelles liées à leur frère ou soeur en difficulté. On peut s'attendre à ce que l'enfant se comporte exceptionnellement bien. On peut exercer des pressions sur l'enfant pour qu'il «grandisse» afin de moins dépendre de ses parents et d'être plus en mesure d'aider le frère ou la soeur en difficulté. Cela peut susciter le sentiment de ne pas recevoir le même degré d'attention. L'enfant peut aussi être confronté aux taquineries dont est victime son frère ou sa soeur.

Bien que de telles expériences peuvent, en tout ou en partie, causer du ressentiment, les liens entre frères et soeurs ont tendance à être très forts, particulièrement si les autres membres de la famille les nourrissent. Il importe de se rappeler que tous les membres de la famille ont des besoins qu'il faut reconnaître pour leur permettre de faire face aux problèmes qui surgissent.

Les parents et les professionnelles doivent faire attention de ne pas faire assumer à l'enfant trop de responsabilités vis-à-vis de son frère ou de sa soeur. Cependant, il faut sans aucun doute entendre ce qu'ils ont à dire concernant les soins à donner à l'enfant en difficulté. La dynamique et la complicité existant entre les enfants seront différentes de la relation entre l'enfant et les parents ou entre l'enfant et les intervenantes en services de garde. En outre, les frères et soeurs peuvent fournir des perspectives précieuses.

Les professionnelles de la petite enfance doivent aussi reconnaître le sentiment d'isolement que la famille ressent peut-être — se sentir seuls et isolés des parents et des amis qui peuvent éprouver de la difficulté à faire face à la situation. Il est peut-être diffi-

cile d'obtenir des services de relève. Pour régler ce problème, les professionnelles de la petite enfance peuvent organiser des réunions de groupes de familles (directement ou en mettant la garderie à leur disposition) pour partager leurs inquiétudes et en discuter.

Toute professionnelle de la petite enfance doit faire preuve de sensibilité au point que le parent ne se sente pas poussé à faire ou à donner plus qu'il ne peut, à la garderie ou concernant d'autres professionnelles (médecins, thérapeutes, etc.). Les parents doivent estimer qu'ils peuvent choisir et contrôler le «traitement» de l'enfant pour que l'intervention soit bénéfique pour ce dernier.

Les observations faites par le personnel de la petite enfance aux parents concernant leur enfant doivent être honnêtes. Les membres du personnel doivent exprimer leurs inquiétudes de façon bienveillante et positive. Certains problèmes peuvent être difficiles à entendre pour un parent, il importe donc de considérer les points suivants :

- le temps et l'endroit pour partager l'information;
- les autres aspects de la famille (aspects sociétaux, personnels ou familiaux);
- les expériences de la famille dans leurs relations avec différents professionnels;
- la nécessité de soutenir la famille;
- la sensibilisation aux ressources communautaires.

Il est important de considérer les forces de l'enfant et non seulement ses handicaps. Il faut développer des façons de maximiser le potentiel de l'enfant. Les petits progrès font une grande différence. Assurez-vous que les parents soient au courant du progrès réalisé.

Tout membre du personnel de la petite enfance doit :

- savoir ce que chaque parent veut pour son enfant en ce qui concerne le milieu de garde et le programme;
- connaître ses propres valeurs et buts;
- être sensibilisée à son propre seuil d'inconfort;
- savoir comment établir des relations et communiquer avec l'enfant, la famille, les pairs et d'autres professionnelles;
- avoir l'esprit ouvert et être disposé à apprendre.

En général, les garderies peuvent fournir des services de qualité à tous les enfants (et à leurs familles) aux conditions suivantes :

- avoir une politique et une philosophie claires;
- créer un environnement où l'on accepte les différences;
- partager les responsabilités;
- promouvoir l'interaction entre les enfants;
- faire participer les parents.[3]

Les enfants et les familles sont remarquablement débrouillards et capables de s'adapter si on leur donne l'occasion de se servir de ces capacités. Dans *Parenting a Child with Special Needs*, Meg Robinson souligne que l'enfant développe de façon subtile d'autres aptitudes pour compenser son handicap — et ces aptitudes peuvent être très revalorisantes. Il semblerait que ces aptitudes seraient développées non seulement par l'enfant, mais aussi par la famille. Les membres de la famille pourraient adopter une attitude différente face à la vie, selon le type et le degré de l'anomalie. Cela pourrait susciter des réflexions très sérieuses à certains moments, mais pourrait aussi faire apprécier à quel point la vie est précieuse et comment on doit s'occuper les uns des autres.

Les familles ont, en définitive, un rôle à jouer pour offrir des conseils et de l'encouragement à d'autres familles dans des situations similaires. Nombre de ces familles deviennent par la suite d'ardentes défenseures des enfants en difficulté. Leur énergie et leur conviction constituent de grandes forces favorables à des améliorations constantes dans le domaine et les attitudes. ♦

Carol Coote est étudiante au Yukon College de Whitehorse. Ce texte figurait parmi les travaux finalistes du concours de dissertation pour étudiantes de la FCSGE tenu l'an dernier.

NOTES DE FIN DE TEXTE

1. Yeates, M., McKenna, D. Warber, C. et Chandler, K. *Administering Early Childhood Settings — the Canadian Perspective* (Columus, Ohio, Merrill Publishing Co., 1990), p. 189.

2. *American Journal of Diseases of Children* (avril 1988), p. 383 tel que cité dans *Focus on Families*, début de l'automne 1989 (Vancouver : Family Support Institute), p. 1.

3. Panitch, M. *Quality Child Care for All — A Guide for Integration* (Ontario, The Roeher Institute, 1992), p. 19.

BIBLIOGRAPHIE

Carter, Maggie (Nov./déc. 1992) «Sensitizing Teachers to the Concerns of Parents» in *Child Care Information Exchange*, pp. 37-39.

Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J., et Klaus, M. (1975) «The Adaptation of Parents to the Birth of an Infant with a Congenital Malformation: A hypothetical model», dans *Pediatrics*, 56(5), pp. 710-717.

Hanline, M.F. (jan. 1985), «Integrating Disabled Children» dans *Young Children*, pp. 45-48.

Panitch, Melanie (1992) *Quality Child Care for All — A Guide to Integration* (Ontario : The Roeher Institute).

Powell, T. et Ogle, P.A. (1985) *Brothers and Sisters — A Special Part of Exceptional Families* (Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co.)

Robinson, Meg (Nov./déc. 1992) «Parenting a Child with Special Needs» in *Child Care Information Exchange*, pp. 31-34.

Saskatchewan Association for Community Living. *A Parents' Guide to Integrated Education* (Saskatoon : Saskatchewan Association for Community Living, 1991).

Yeates, M., McKenna, D., Warber, C. et Chandler, D. *Administering Early Childhood Settings — the Canadian Perspective* (Columbus, Ohio, Merrill Publishing Co., 1990).

Revue : Livres pour enfants

par Alfonsina Clemente et Suzanne A. Delisle

Berceuse emporte-moi ... au pays des rêves d'enfants

Compilation et textes : Paulette LeBrun
Illustrations : Carole Rogeau Labarthe
Musique : Claire Duguay
Éditeur : Les éditions pierre de lune, 1993

«Des images, des mots, des sons, des jeux pour partir en voyage ... Vous qui aimez les enfants, petits et grands, laissez la magie des berceuses vous emporter au pays des rêves d'enfants!»

Voici un ouvrage innovateur publié par une toute nouvelle maison d'édition située à Ottawa. Cet ensemble livre-cassette offre à l'enfant de la naissance à 8 ans un doux mélange de berceuses tirées de l'héritage canadien francophone, amérindien, inuit et international.

Le livre présente, en première partie, 16 berceuses magnifiquement illustrées, accompagnées de paroles, notations musicales et brefs historiques. En deuxième partie, des suggestions de jeux, d'activités littéraires et artistiques incitent l'enfant à interpréter, voire même réinventer les berceuses.

Une cassette d'une durée de 37 minutes présente une interprétation musicale qui complémente parfaitement le recueil de berceuses. Chants d'oiseaux, battements de coeurs, bruits de vagues entourent les berceuses et enchanteront petits et grands.

Une invitation pour l'enfant, le parent et l'enseignant(e).

Suzanne A. Delisle est bibliothécaire principale adjointe au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

Moi, papa ours

Texte : Wolf Elbruch
Éditions Milan, 1993

C'est le printemps, l'ours sort de la caverne où il a hiberné. Il a une faim épouvantable. Une fois rassasié, il s'étend sur la mousse et se met à penser qu'il ferait un superbe papa ours. Mais comment faire pour devenir papa ours? Il interroge les animaux qu'il rencontre : le lièvre, la pie, le poisson et la cigogne. Leurs réponses sont toutes plus folles les unes que les autres. «...Mon cher, les enfants poussent dans les champs de navets, spécialement entre les plus petits.» Bien sûr, il ne croit pas un mot de leurs histoires. L'ours est vraiment découragé. Heureusement, il rencontre une oursonne qui lui explique comment viennent au monde les petits oursons. L'album aborde un thème classique, il reflète la question que se pose tous les jeunes enfants. Toutefois, il est traité d'une manière originale, avec humour et sensibilité. L'ours est attendrissant, on s'y attache dès la page couverture. Le texte est clair, court, direct et complète très bien les illustrations vives aux couleurs chaudes sur double page. Moi, papa ours ravira tous les lecteurs, petits et grands. Irrésistible! ♦

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au service aux enfants, Bibliothèque publique d'Ottawa.

De mon observatoire

par Gail Szautner

Gail Szautner est vice-présidente de la Fédération et une résidante de la Saskatchewan. On peut la décrire comme une femme «fière des Prairies» et une grande admiratrice du livre A Prairie Alphabet. L'illustratrice du livre, Yvette Moore, a gagné le «Mr. Christie Award» pour ses réalisations exceptionnelles. ***A Prairie Alphabet*** *est publié par Tundra Books.*

A Prairie Alphabet est un livre primé qui décrit la vie dans les Prairies. Le livre entraîne le lecteur dans le Canada rural par le biais d'une approche unique de présentation de l'alphabet. Les 26 illustrations de Yvette Moore, ainsi que le texte écrit par Jo Bannatyne-Cugnet, décrivent la vie quotidienne à travers les saisons.

Le livre va au-delà de l'apprentissage de l'alphabet. Les mots des Prairies se marient aux images du paysage du coin. Par exemple, le texte qui suit la lettre *n* se lit comme suit : [Traduction] Lorsque nous avons besoin de voisins (*neighbours*), ils ne sont jamais loin». L'illustration montre une femme à la jambe fracturée sur la véranda de sa maison de ferme. Elle a un bébé dans les bras et un tout-petit s'accroche à elle. Un voisin est en train de monter les escaliers avec un plat en cocotte pour la famille.

On y décrit le rôle croissant des femmes en agriculture. Sous l'illustration montrant une femme en train de monter au volant d'un tracteur, on lit le texte qui suit : «Teresa monte au volant du tracteur avec une boîte à outils et un thermos.»

Le livre teste le niveau de développement du langage des enfants en utilisant un vocabulaire typique aux prairies.

La richesse de la vie dans les Prairies a été vraiment captée dans ce livre qu'aiment les enfants et les adultes. ♦

L'amélioration du comportement

par Harriet Field

«Je suis venue à votre atelier aujourd'hui parce qu'il semble y avoir beaucoup plus de problèmes de comportement dans ma garderie depuis quelques années. Les enfants deviennent beaucoup plus agressifs — et même violents parfois. C'est frustrant de voir détruire ou bousculer des activités intéressantes qu'on a passé du temps à planifier. J'ai besoin d'aide et je pense que cette grande salle de conférence est bondée aujourd'hui parce que d'autres ont aussi besoin d'aide.»

— Intervention d'une éducatrice de la petite enfance lors de l'atelier «Building Better Behaviour» à la conférence de la FCSGE en mai 1993.

Nombre d'éducatrices de la petite enfance qui ont participé à la conférence de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance ont parlé de la recrudescence des problèmes de comportement et de la gravité de ces problèmes dans leur garderie. Un consensus semble se dégager à l'effet qu'au cours des dernières années, un nombre croissant d'enfants démontrent de graves problèmes de comportement allant d'un isolement et d'une aliénation extrêmes à une agressivité tout aussi extrême. Les éducatrices de la petite enfance qui se sentaient très compétentes à gérer les comportements inappropriés sont devenues de plus en plus frustrées face à leur incapacité à maîtriser la complexité des défis liés à ce phénomène dans leurs garderies aujourd'hui.

Les réponses à un questionnaire distribué à 240 participantes à la conférence de la FCSGE, démontrent que des facteurs familiaux et sociétaux sont au coeur des problèmes de comportement des enfants. Les directrices et les éducatrices de garderie ont affirmé que le manque de stabilité dans la vie familiale entraîne des problèmes de comportement chez les enfants et le manque de fermeté des parents face à ces problèmes ont perpétué d'autres difficultés chez les enfants. Certaines éducatrices de la petite enfance ont indiqué que les familles sont si écrasées par les problèmes de pauvreté, de chômage et de dislocation familiale qu'il leur reste peu de temps à consacrer aux problèmes de comportement de leurs enfants.

Près de 20 p. 100 des enfants du Canada vivent dans la pauvreté aujourd'hui et les deux tiers environ des personnes qui ont recours aux banques alimentaires au Canada sont des enfants (La pauvreté chez les enfants, 1993). Lorsque les parents sont incapables de nourrir leurs enfants, il n'est pas surprenant que l'amélioration du comportement de ces derniers soit loin dans leurs priorités. Au Canada, les éducatrices de la petite enfance ont dû placer l'amélioration du comportement des enfants en tête de leurs priorités au cours des dernières années pour compenser l'incapacité croissante des familles à s'en occuper.

Même lorsque les problèmes de comportement proviennent de l'extérieur, les éducatrices peuvent encore avoir une grande influence sur le comportement des enfants à la garderie. Il n'existe pas de formule magique ou de solutions toutes faites pour soulager les problèmes de comportement chez les enfants, mais ces derniers peuvent être réglés de façon efficace à la garderie grâce à *une discipline positive doublée de stratégies efficaces pour l'amélioration du comportement*. Les éducatrices de la petite enfance peuvent, à leur tour, partager avec les parents leurs connaissances concernant l'amélioration du comportement, établissant ainsi des partenariats éducatrice-parent bénéfiques pour les enfants tant à la maison qu'à la garderie.

Discipline positive

La discipline positive est préventive et axée sur les relations. Les directrices de garderie qui pratiquent cette méthode savent que les environnements physiques, structurels et verbaux influent sur le comportement des enfants. Ces environnements devraient être conçus pour prévenir les problèmes de comportement, renforcer l'autonomie et l'estime de soi des enfants afin de créer des relations affectueuses et respectueuses entre eux et l'éducatrice. Les éducatrices de la petite enfance qui appliquent la discipline positive reconnaissent que les enfants sont susceptibles de se comporter de manière acceptable si leur environnement offre de la sécurité, favorise le renforcement de la confiance en soi et des relations fructueuses et souples.

L'environnement physique

L'environnement physique des garderies comprend l'espace, l'équipement et des matériels. Les directrices de garderie devraient accorder une grande importance à l'arrangement de l'espace ainsi qu'au caractère développemental approprié et à la quantité d'équipement et de matériels.

Voici certains points à considérer dans la planification et l'organisation de l'environnement physique : (Kostelnik, 1992):

- **Donner aux enfants un accès facile à des espaces de travail fonctionnels et à du matériel en bon état.** Les enfants devraient pouvoir trouver et utiliser les matériels avec une supervision minimale. Par exemple, des aimants disposés sur une table avec des objets métalliques et non métalliques encouragent les enfants

à explorer la polarisation de façon autonome.

- **Organiser l'environnement de façon à donner aux enfants des messages clairs sur comment des espaces particuliers doivent être utilisés et combien d'enfants peuvent s'y installer.** Des sarraus sur des cintres près de la «table à eau» et des chevalets indiquent aux enfants qu'il faut porter un sarrau avant de jouer avec l'eau ou de faire de la peinture. Les trois chaises placées à une activité de peinture au doigt indiquent le nombre maximum d'enfants pouvant utiliser les peintures à un moment donné.

- **Fournir suffisamment de matériels et d'espaces de jeu à tous les enfants du groupe.** Le manque d'espace de jeu entraîne l'encombrement qui peut provoquer des blessures ou des disputes. De la même façon, lorsqu'il n'y a pas assez de jouets pour les enfants du groupe, il est quasiment certain que des conflits éclateront au sujet du partage de ces jouets. Deux tricycles dans une garderie de 40 enfants constituent pratiquement une garantie de conflit.

L'environnement structurel

Le programme des enfants, les règlements de la garderie et le ratio adulte-enfant font partie des aspects structurels de la garderie. Les directrices de garderie qui adoptent la méthode de discipline positive accordent une grande importance à la formation, à l'application et à l'évaluation continue des programmes, des règlements et des ratios.

Il convient de tenir compte de certaines considérations dans la planification de la structure environnementale, entre autres (Stephens, 1992) :

- **Le programme devrait améliorer l'autonomie et l'estime de soi des enfants.** Il faut établir des routines et allouer du temps pour que les enfants fassent autant d'activités que possible et de façon autonome. Prévoir suffisamment de temps pour permettre aux enfants de finir leurs activités ou de s'habiller pour aller jouer dehors. Alterner entre périodes actives et calmes tout au long de la journée pour capter toute l'attention des enfants, profiter de niveaux d'énergie adéquats et jouir de succès continus.

- **Les règlements de la garderie devraient fournir un cadre pour des interactions affectueuses et respectueuses.** Il devrait y avoir un nombre limité de règles simples et précises faciles à comprendre pour les enfants. Ces règles doivent viser à garantir une sécurité et un traitement équitable aux enfants. On doit encourager les enfants à participer à l'établissement des règles. En outre, les raisons qui justifient les règles et les attentes doivent être expliquées de façon routinière. Les règles du genre «pas de dispute» ou «pas de coup» sont facilement comprises par les enfants quel que soit leur âge et sont perçues comme étant équitables pour tous.

- **Les ratios éducatrice-enfant doivent faciliter des relations fructueuses et des interactions entre les éducatrices et les enfants.** Les enfants sont plus susceptibles de recevoir une attention individuelle positive et de petit groupe sur une base régulière lorsque les ratios sont bas. Les enfants des garderies à ratio éducatrice-enfant élevé sont plus susceptibles d'avoir un comportement agressif que ceux des garderies où le ratio est bas (Medica, 1992).

L'environnement verbal

L'environnement verbal comprend ce que les éducatrices disent aux enfants et comment elles le disent (Kostelnik, 1992). Les éducatrices de la petite enfance qui adoptent l'approche de la discipline positive ne perdent jamais de vue le fait que pour les enfants, il y a des modèles à émuler au niveau du langage comme du comportement. Elles savent que leurs choix de mots, leur langage corporel et le ton de leur voix ont une puissante influence sur le comportement des enfants. Les points suivants sont importants au moment de considérer l'environnement verbal (Stephens, 1992) :

- **Il faut toujours utiliser un langage positif face à un comportement inapproprié.** Les commentaires du genre «Parle à voix basse, Jamie» ou «Il faut laisser les ciseaux sur la table, Karen» encouragent les enfants à corriger leurs comportements sans nuire à leur estime de soi ou compromettre les relations avec leur éducatrice.

- **Les enfants et les éducatrices doivent toujours être capables d'exprimer leurs sentiments pour que les relations soient ouvertes et efficaces.** Il est plus facile de comprendre et de faire face aux sentiments que l'on exprime. Si une éducatrice dit à Jennifer qu'elle s'est sentie triste quand Jennifer lui a donné un coup de pied et quand Jennifer dit à l'éducatrice qu'elle pense que l'éducatrice est méchante, cela crée des ouvertures qui permettent de confronter et d'examiner ces sentiments.

- **Il faut accorder de l'attention aux enfants et les féliciter lorsqu'ils adoptent un bon comportement.** Félicitez souvent les enfants et n'oubliez jamais de complimenter tous les jours les enfants qui ont des problèmes de comportement pour ce qu'ils font de «bien».

Même dans les garderies où l'on utilise systématiquement l'approche de la discipline positive, les enfants démontrent diverses sortes de comportements problèmes en raison des complexités liées à leur jeune âge. Cette approche *n'élimine pas* tous les problèmes de comportement. La discipline positive *consolide* l'estime de soi des enfants en encourageant l'autonomie et en offrant des relations chaleureuses et respectueuses. En l'absence de relations solides entre l'enfant et

l'éducatrice, il est impossible d'appliquer de façon efficace des stratégies d'amélioration du comportement.

Stratégies d'amélioration du comportement

On dénombre six stratégies d'amélioration du comportement compatibles avec la discipline positive. Ces stratégies renforcent les relations éducatrice-enfant et aident les enfants à apprendre à développer leur contrôle de soi et résoudre les conflits de façon efficace. Voici un exemple de chacune des stratégies.

Conséquences logiques et naturelles — Des éducatrices parlent des conséquences inévitables des comportements des enfants.

> «Si tu renverses la tour de Jean, tu l'aides à la ramasser.»

> «Si tu ne portes pas un sarrau pour la séance de peinture, tu vas salir tes vêtements.»

Corrections positives — On rappelle aux enfants de la garderie les règlements et les attentes de façon positive.

> «Sarah, seulement deux enfants à la fois peuvent aller dans le loft.»

Faire les choix dans les limites — Dans les garderies pour tout-petits, il y a des exigences d'ordre général que doivent respecter tous les enfants, mais une certaine flexibilité et des choix sont nécessaires dans le cadre de ces exigences.

> «Carole, tu peux manger ta tomate ou tout simplement y goûter.»

Réorientation physique et verbale — Les tout-petits ont parfois besoin de se faire rappeler la conduite à tenir. Mais cette approche est moins souhaitable pour les enfants plus âgés capables de résoudre des problèmes (Morrison, 1991).

> «Suzanne, viens avec moi à la table des activités qui est toute en désordre. Il faut y laisser les peintures au doigt plutôt que de te ballader avec.»

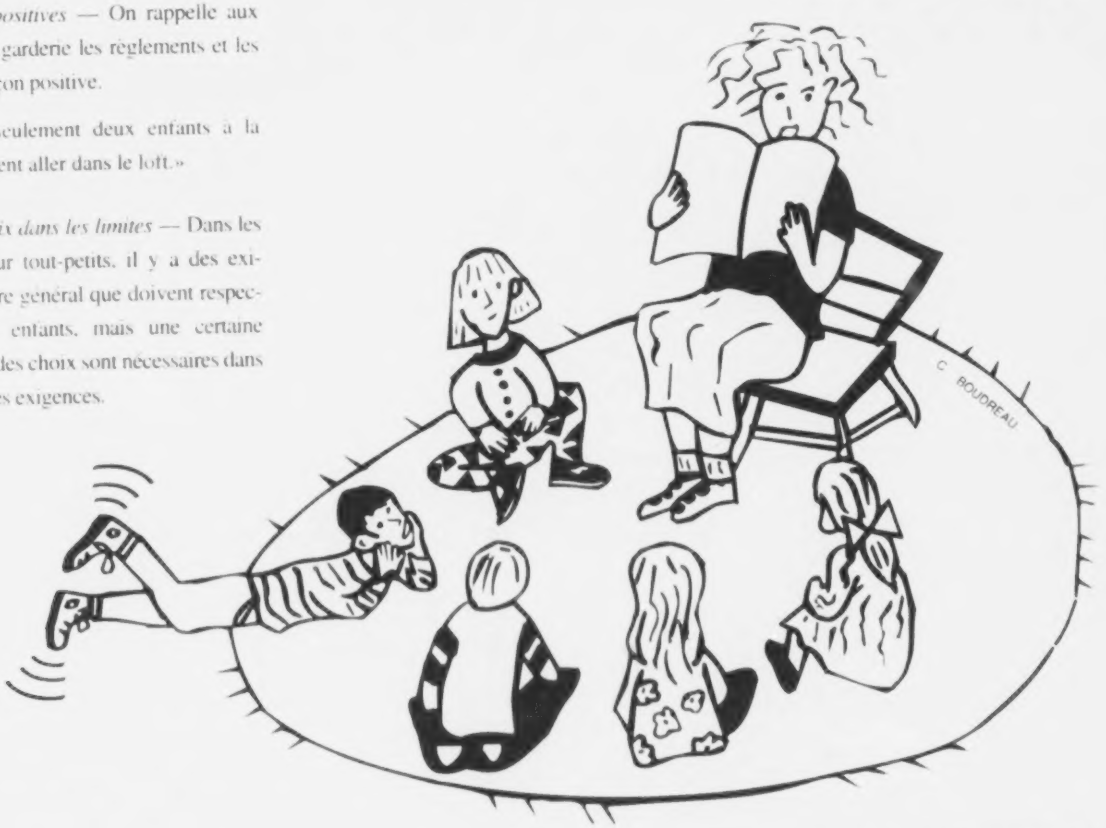
Ignorer — Il faut parfois fermer les yeux sur les problèmes de comportement mineurs.

> Pendant une activité effectuée en cercle, Pierre se couche à plat ventre en frappant doucement les pieds sur le plancher pendant que l'éducatrice raconte une histoire captivante. Bien que les enfants soient supposés demeurer assis, l'éducatrice continue sa lecture d'une manière expressive sans demander à Pierre de corriger son comportement.

Raisonner et discuter — Il faut, autant que possible, encourager les enfants à résoudre leurs conflits eux-mêmes. L'éducatrice devrait aider à créer le climat pour ces discussions et en faciliter le règlement lorsque les enfants semblent dans l'impasse (Carlsson-Paige et Levin, 1992).

> «Robert et Jean, nous avons besoin de trouver pourquoi vous n'arrivez pas à partager la pâte noire et orange. Je vais rester ici pendant que vous allez parler de ce problème.»

Dans les cas extrêmes de problèmes de comportement où la sécurité des enfants est en jeu, on utilise souvent des stratégies additionnelles comme le fait de tenir, de prendre une pause ou d'enlever les jouets. Les éducatrices doivent demeurer calme dans leurs pro-



pos comme dans leurs gestes lorsqu'elles appliquent ces stratégies extrêmes. Dès lors que la situation dangereuse est écartée et que les enfants retrouvent leur calme, il faut recourir à des stratégies de suivi comme le raisonnement et la discussion.

Défis des éducatrices de la petite enfance

Il n'est pas facile d'apprendre à appliquer des stratégies d'amélioration du comportement appropriées dans le contexte de la discipline positive : il faut de la pratique, de la patience et un dévouement continus. Il n'existe pas de formule facile sur les stratégies à utiliser dans une situation donnée. Il y a des fois où il convient d'ignorer le comportement problématique et d'autres moments où il faut l'ignorer et appliquer par la suite une stratégie de mesures disciplinaires et de raisonnement positifs. La stratégie de raisonnement pourrait bien fonctionner pour un certain enfant un jour et se révéler inefficace le lendemain.

Chaque enfant est très particulier et il faut prendre en compte divers facteurs avant de décider des stratégies à adopter en matière d'amélioration du comportement. Les éducatrices de la petite enfance doivent tenir compte de la situation familiale des enfants, de leur niveau de développement, de leur santé et de leur personnalité pour prendre des décisions informées concernant l'amélioration du comportement. Le type, la sévérité et la fréquence des problèmes de comportement des enfants doivent être discutés de façon régulière parmi les membres du personnel et avec la famille de l'enfant. Si de sérieuses difficultés de comportement persistent (agressivité extrême, par exemple), il faudrait prendre conseil auprès d'une spécialiste.

Répondre aux besoins affectifs des enfants constitue un énorme défi pour les éducatrices de la petite enfance dans la société complexe d'aujourd'hui. L'application de l'approche de la discipline positive, conjuguée à des stratégies appropriées d'amélioration du comportement constituent une étape majeure pour relever ce défi. Il s'agit d'une approche globale d'amélioration du comportement qui soutiendra nos enfants et les aidera à «se forger un meilleur comportement». •

Harriet Field, ancienne travailleuse sociale, est professeure adjointe au Department of Child and Youth Studies du Mount Saint Vincent University à Halifax, Nouvelle-Écosse.

Bibliographie

Carlsson-Paige, N. et Levin, D.E. (1992). Making peace in violent Times: a constructivist approach to conflict resolution. *Young Children*, 48(1), 4-13.

La pauvreté chez les enfants. *Interaction*, printemps 1993, p. 34.

Kostelnik, M.J. (1992). Beginnings: Building spaces, finding words — Creating the context for positive discipline. *Child Care Information Exchange*, 86, pp. 34-37.

Modica, M. (1992). A positive approach to discipline in an early childhood setting. *Day Care and Early Education*, 19(4), pp. 32-34.

Morrison, J. (1991). The art of redirection. *Day Care and Early Education*, (18(4), pp. 4-7.

Stephens, K. (1992). Beginnings: What's so positive about positive discipline? ... and other mysteries of child guidance. *Child Care Information Exchange*, 86, pp. 30-33.

La force de l'enfant, la force de la famille

Conférence de l'année internationale de la famille (1994) sur la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant

18 – 23 juin, 1994, Université de Victoria
Pour renseignement: Conference Management,
Division of Continuing Studies,
University of Victoria,
PO Box 3030, MS8451, Victoria, BC
CANADA V8W 3N6
Téléphone: (604) 721-8470 Fax: (604) 721-8774
email: morourke@sol.uvic.ca

Co-parrainée par:
Office of the Ombudsman, BC
School of Child and Youth Care, University of Victoria

1994 International Year of the Family
Année internationale de la famille

LA GESTION EFFICACE

Interaction avec les clients potentiels

par Barbara Kaiser et Judy Sklar Raminsky

Pour survivre dans ce monde cruel, chaque garderie rêve d'un effectif complet. Jusqu'à tout récemment, les familles cognaient aux portes des garderies pour y inscrire leurs enfants, mais en raison de la récession et de la pénurie de subventions pour les parents, de nombreuses garderies font maintenant face à un phénomène nouveau : des places de garde vides.

La responsabilité de remplir les places de la garderie incombe essentiellement à la directrice ou à la superviseure — la première personne que les clients potentiels rencontrent quand ils communiquent avec la garderie. En outre, les superviseures ont une autre responsabilité : celle d'aider les parents à trouver les meilleurs soins possibles pour leur enfant. Quelle que soit la qualité des services offerts par la garderie, elle ne constitue pas nécessairement le meilleur choix pour chaque enfant.

Ces deux objectifs ne sont pas incompatibles. Les bonnes associations signifient des enfants heureux et un effectif stable au sein des garderies. Et, on voit souvent germer une publicité favorable de bouche à oreille quand les enfants sont heureux, ce qui se traduit par de nombreuses demandes d'admission à la garderie concernée.

Comme superviseure ou directrice, comment pouvez-vous le mieux présenter votre garderie aux clients potentiels et attirer les familles qui apprécient votre travail, fréquentent votre garderie pour des années, y envoient leurs nouveaux bébés et vous réfèrent à leurs amis? Voici quelques suggestions sur la meilleure démarche à suivre.

1. Soyez honnête chaque fois que vous parlez à des parents en quête d'une garderie. «Dire la vérité en publicité» signifie que vous dirigez une garderie pouvant résister à un examen rigoureux. La perfection n'est pas nécessaire, mais vous devriez toujours chercher à l'atteindre. Vous savez en quoi consistent des services de garde de qualité. Si vous constatez que vous décevez les parents pour les persuader d'inscrire leur enfant, le temps est venu d'apporter les améliorations que vous retardiez, par exemple, changer la compagnie de nettoyage ou superviser attentivement ce membre du personnel dont le rendement laisse parfois à désirer.

2. Même si les parents sont inquiets, confus, sur la défensive ou discourtois, soyez aussi courtoise, amicale et obligeante que possible. Vous représentez officiellement votre garderie pour le monde extérieur et comme on le dit souvent, vous n'aurez jamais une deuxième occasion de faire une bonne première impression. Rappelez-vous du nom des gens, retournez les appels téléphoniques et envoyez rapidement l'information promise.

3. Perfectionnez vos manières au téléphone. Que la conversation dure trois ou trente minutes, les parents qui cherchent des services de garde font habituellement leur premier contact par téléphone. Si vos

choix de mots ou le ton de votre voix les déconcertent, vous n'entendrez plus jamais parler d'eux. Demandez-vous si vous avez vraiment le temps de parler. Si vous discutez d'un problème important avec un membre du personnel ou que vous devez assister à une réunion, convenez poliment d'appeler le parent plus tard. Si vous pouvez parler sans vous sentir pressée ou tendue, vous trouverez la conversation vraiment agréable et les parents se sentiront à l'aise et mieux informés.

De quoi devriez-vous parler au téléphone? À tout le moins, les parents doivent connaître l'âge des enfants que vous acceptez, les frais de garde et les subventions (le cas échéant), les heures d'ouverture et les arrangements concernant le déjeuner et la période des vacances. À votre tour, vous devez connaître l'âge de l'enfant et la date où l'enfant doit commencer à fréquenter la garderie pour que vous puissiez leur dire quand une place se libérera.

Vous pouvez simplifier les choses pour les parents en offrant de leur poster une demande d'inscription, mais certaines garderies exigent d'abord une visite des parents. Il s'agit d'une politique établie par le conseil d'administration ou la propriétaire. Les deux méthodes ont des avantages et des inconvénients. Les parents qui investissent temps et énergie pour visiter une garderie se sentiront vraisemblablement plus engagés envers elle. Par contre, ceux qui trouvent plus difficile de faire face aux intempéries et aux exigences de leur quotidien pourraient tout simplement ne pas faire de demande.

Étant donné que les inscriptions se font sur la base du premier arrivé, premier servi, recommandez aux parents de remplir et de retourner leur demande immédiatement. C'est une bonne idée que d'avoir une brochure attrayante à faire parvenir avec la demande d'inscription afin que les parents aient de l'information écrite sur la garderie.

Lorsque vous recevez une demande d'inscription par la poste, téléphonez et dites «Merci, j'ai bien reçu votre demande.» Si vous avez une liste d'attente, dites aux parents leur rang sur cette liste et quand vous communiquerez de nouveau avec eux.

4. Encouragez les parents à venir visiter la garderie parce qu'ils ne peuvent vraiment pas imaginer à quoi ressemble votre garderie avant de l'avoir vue eux-mêmes. Arrangez un rendez-vous avec eux pour pouvoir leur accorder suffisamment de temps.

5. À leur arrivée à la garderie, accueillez-les chaleureusement; vous voulez que tout le monde se sente bienvenu. Souriez, établissez un contact visuel avec chaque personne et parlez directement à chacune d'elle. Invitez-les à poser des questions, écoutez attentivement ce qu'elles ont à dire et répondez-leur aussi clairement que possible.

Demandez l'âge de leur enfant afin que vous puissiez décrire avec plus de pré-

cision ce qu'il ou elle fera à la garderie. Garnissez votre bureau de jouets afin que tout enfant qui les accompagne ait quelque chose d'intéressant à faire pendant que les adultes discutent.

6. Commencez par une visite de la garderie pour orienter les parents et leur permettre de poser des questions plus pertinentes. S'ils n'aiment pas ce qu'ils voient, ils peuvent poliment partir sans perdre plus de temps.

   Amenez-les dans toutes les pièces, montrez-leur l'horaire affiché et expliquez-leur les activités quotidiennes au fur et à mesure. Mettez l'accent sur les points forts de la garderie. («La salle de bain est dans la classe pour que les enfants l'utilisent au besoin» ou «Vous pouvez constater à quel point les enfants aiment l'art — nous faisons du bricolage tous les jours.») Les parents ne poseront peut-être pas de question sur le ratio ou la taille des groupes ou encore les compétences et le roulement de votre personnel. Cependant, si tout le monde possède un diplôme universitaire en éducation de la petite enfance ou en développement de l'enfant et que toutes vos éducatrices sont là depuis des années, vous voudrez bien qu'ils le sachent. S'ils semblent perplexes ou peu impressionnés, expliquez-leur l'importance de ces choses.

   Au même moment, vous pouvez leur expliquer la philosophie de la garderie, l'attitude vis-à-vis de la discipline et du programme éducationnel. La cuisine est toute indiquée pour parler de votre menu. Informez-les de la politique sur la santé quand vous passez près de l'avis par lequel vous communiquez aux parents que deux cas de varicelle ont été déclarés à la garderie. Décrivez le rôle joué par les parents dans votre garderie au moment où vous leur montrez le livre des communications. (Toujours pressés par le temps, les parents de jeunes enfants ont besoin de savoir exactement ce que vous attendez d'eux.) Si vous avez une télévision, assurez-vous de leur expliquer quand et comment on l'utilise.

   Même si les parents ne s'en rendent pas compte, ils ont aussi une philosophie et, plus elle ressemble à la vôtre, plus l'expérience de l'enfant en garderie sera réussie. Dans notre empressement à plaire, nous pourrions décrire la garderie en regard des désirs des parents plutôt que telle qu'elle est vraiment. Il en résulte une incapacité d'adaptation ou on ne peut jamais répondre aux attentes. Si vous énoncez clairement votre philosophie dès le départ, vous aurez de meilleures chances de remplir vos places avec des clients satisfaits.

7. Présentez les parents invités à autant d'éducatrices que possible en donnant une capsule d'information sur chacune d'elle: «Voici Nathalie. Elle s'occupe du groupe des trois ans et travaille ici depuis cinq ans.» En plus de donner aux parents une idée sur les futures éducatrices de leurs enfants, ce geste est apprécié par les membres de votre personnel qui ont besoin d'être traités comme des êtres humains plutôt que des objets.

   De petits détails comme cela en disent long aux parents sur l'atmosphère qui règne à la garderie. Si un enfant vous demande d'attacher son soulier ou si une éducatrice désire que vous restiez avec son groupe pendant qu'elle amène un enfant à la salle de bain, les parents verront que tous les enfants vous connaissent et que le personnel est à l'aise en votre présence. Ce genre d'atmosphère décontractée est très rassurant.

8. Si la garderie a des faiblesses, il vaut mieux en parler franchement. Par exemple, si votre garderie est située dans une école primaire et qu'il y a beaucoup de bruit et de confusion dans les corridors les jours de pluie, expliquez aux parents comment vous faites face à cette situation.

9. Mais, advenant une situation désagréable pendant la visite guidée, par exemple, un enfant qui pleure seul dans un coin ou des membres du personnel qui parlent entre eux plutôt qu'aux enfants, ne tentez pas de corriger ou d'étouffer l'affaire et ne critiquez pas votre éducatrice devant les parents. Vous ne ferez qu'empirer les choses. Dans l'ensemble, ce que pense un client potentiel est beaucoup moins important que le moral et le fonctionnement de la garderie. La meilleure chose à faire est de régler complètement et efficacement le problème après le départ de vos invités. De telles situations se produisent de temps en temps, même dans les meilleures garderies.

10. Quand les parents auront visité toute la garderie, invitez-les dans votre bureau. Répondez à leurs questions et exhortez-les à rester pour observer les enfants aussi longtemps qu'ils le désirent. Ils auront alors une meilleure idée des soins offerts aux enfants et sauront que vous ne leur cachez rien.

11. Le choix d'une garderie nécessite réflexion, consultation et comparaison. En conséquence, recommandez aux parents de visiter d'autres garderies et de discuter ensemble de leur choix, même s'ils ont besoin de services de garde la semaine suivante. Ils seront plus satisfaits de leur choix s'ils ont comparé des garderies.

    Les parents qui donnent un dépôt sous la pression («C'est notre dernière place et je rencontre une autre famille à 16 h.») peuvent éprouver du ressentiment et annuler plus tard. Même si c'est votre dernière place, essayez d'accorder 24 heures de réflexion aux parents.

12. Que dire de la concurrence? Vous pouvez donner aux parents les noms et adresses des autres garderies du quartier, mais ne présumez pas en savoir davantage. Il ne faut surtout rien dire de négatif à leur sujet.

13. Respectez à la lettre la politique d'inscription de votre garderie. L'impartialité et l'honnêteté sont très importantes dans la garde à l'enfance de qualité et tout manque à cet égard sera sûrement remarqué dans la communauté.

14. Devriez-vous, au besoin, déléguer la tâche de parler aux clients potentiels? Tout dépend de votre horaire et de votre personnel. Les éducatrices qui travaillent depuis longtemps à la garderie peuvent très bien s'en tirer. Rappelez-leur ce qu'il faut montrer aux parents et affichez une liste de choses (par exemple, les frais) qu'elles ignorent peut-être. Les parents le savent quand les éducatrices sont fières de leur travail et engagées envers la garderie et les enfants dont elles prennent soin. Rien ne donne une meilleure impression qu'une visite guidée réussie. ♦

Barbara Kaiser est fondatrice et directrice de la garderie Narnia et du Westmount Park School-Age Program à Westmount au Québec. Barbara et l'auteure Judy Sklar Raminsky sont les co-auteures de ***À qui confier la garde de votre enfant?****, publié par Les Éditions Libre expression.*

BEST COPY AVAILABLE

GESTION EFFICACE DES GARDERIES EN MILIEU FAMILIAL

Trop malade, c'est quoi?

par Lee Dunster

Il arrive parfois qu'un enfant soit trop malade pour venir à votre garderie en milieu familial. Il peut être trop souffrant pour participer aux activités, contagieux pour les autres enfants ou avoir besoin de plus de soins et d'attention que vous ne pouvez lui fournir sans négliger les autres enfants. Il s'agit d'une question difficile à résoudre avec les parents, mais il importe d'en discuter avant d'admettre leur enfant dans votre garderie.

Les parents aiment savoir que le bien-être de leur enfant vous tient vraiment à coeur. Faites-leur comprendre que la santé de leur enfant vous importe en mettant en place des politiques et des pratiques claires relatives à la santé, et discutez-en au moment de l'entrevue précédant l'inscription. Décidez avec les parents de vous tenir mutuellement informés sur les questions touchant la santé de leur enfant pendant la période où il fréquentera la garderie.

Votre politique sur la maladie

Votre politique sur ce qui constitue être trop malade dépend de vos propres préférences et circonstances. De nombreuses intervenantes en services de garde acceptent de s'occuper d'enfants légèrement malades, mais peuvent exiger que les enfants soient gardés à la maison si l'une des situations suivantes se présente :

- température de 38,5 degrés Celsius (101 degrés Fahrenheit) ou plus
- vomissements ou diarrhée excessive
- conjonctivite («oeil rose») avec écoulement jaune ou blanc
- impétigo, dermatomycose, gale norvégienne
- poux ou oxyure
- varicelle, hépatite A, rougeole, oreillons, angine à streptocoques, tuberculose, coqueluche
- éruption non diagnostiquée, surtout lorsqu'elle est combinée avec d'autres symptômes.

Soulignez aux parents qu'il vaut mieux garder les enfants à la

maison quand ils sont malades, non seulement pour leur permettre de guérir plus vite, mais par égard pour les autres enfants du groupe. Suggérez aux parents de planifier à l'avance des arrangements de garde de rechange avec un parent ou un ami pour de telles situations. Précisez clairement les occasions où vous vous attendez à ce que les enfants restent à la maison.

Préparez une ligne directrice écrite sur la maladie. Passez-la en revue avec les parents à l'occasion de l'entrevue précédant l'inscription et réexaminez-la si quelque chose arrive pendant que l'enfant est sous votre responsabilité. Vous pouvez fournir une copie de votre ligne directrice comme aide-mémoire aux parents. Demandez leur coopération concernant cette politique, car elle contribuera à protéger leur enfant et la santé du groupe.

Information sur la santé infantile

Pendant l'entrevue, renseignez-vous auprès des parents sur les antécédents médicaux de l'enfant : maladies, accidents ou chirurgie passés et d'autres informations sanitaires importantes comme les allergies et les handicaps. Demandez aux parents de remplir un formulaire d'information sur les antécédents médicaux et les personnes à contacter en cas d'urgence. Certaines intervenantes en garderie demandent au médecin de l'enfant de remplir la partie sur les antécédents médicaux. C'est une bonne idée que de faire remplir deux exemplaires du formulaire par les parents, une copie devant servir à l'occasion des excursions et l'autre à garder près du téléphone à la maison où elle est facilement accessible en cas d'urgence. Si vous faites partie d'une agence de services de garde en milieu familial ou êtes une intervenante reconnue, il se pourrait que l'agence ou le bureau de délivrance de permis ait de tels formulaires.

Demandez aux parents de fournir le dossier d'immunisation de leur enfant. L'immunisation constitue la meilleure protection contre les maladies infantiles graves comme la diphtérie, le tétanos, l'hépatite B, la polio, la rougeole, les oreillons, la rubéole (roséole) et les complications potentiellement dangereuses de ces maladies. Chaque ministère

MODÈLE DE FORMULAIRE RELATIF À L'ADMINISTRATION DE MÉDICAMENTS

À être rempli par le parent

Nom de l'enfant : ______________________

Nom du médicament : ______________________

Date où il faut commencer : ______________________

Date où il faut cesser : ______________________

Dose : ______________________

Quand il faut le donner : ______________________

Instructions spéciales : ______________________

Effets secondaires possibles : ______________________

Date : ______________________

Signature du parent : ______________________

À être rempli par l'intervenante en services de garde

Nom du médicament : ______________________

Dose (quantité) donnée : ______________________

Nombre de fois : ______________________

Réaction : ______________________

MODÈLE DE FORMULAIRE SUR LES ANTÉCÉDENTS MÉDICAUX ET SUR LA PERSONNE À CONTACTER EN CAS D'URGENCE

Nom de l'enfant : ______________________

Date de naissance : ______________________

Adresse à domicile : ______________________

Tél. (dom.) : ______________________

Nom du parent : ______________________

Tél. (travail) : ______________________

Nom du parent ______________________

Tél. (travail) : ______________________

Nom de la personne à contacter en cas d'urgence : ____

____

Tél. : ______________________

Médecin de l'enfant : ______________________

Tél. : ______________________

Numéro d'assurance-maladie de l'enfant : ____________

de la santé a élaboré un horaire d'immunisation recommandé dans sa juridiction. Les bureaux de santé publique, les médecins de familles, les pédiatres et les cliniques médicales ont de l'information sur l'immunisation.

Si le dossier d'immunisation de l'enfant diffère beaucoup du processus d'immunisation recommandé ou si les parents ont choisi de ne pas faire immuniser leur enfant, consultez votre bureau local de santé publique ou votre médecin de famille pour obtenir des conseils sur les risques auxquels seraient exposés les autres personnes dans la maison. Demandez aux parents de vous tenir au courant de la santé de leur enfant au jour le jour et de vous le dire si leur enfant a été en contact avec des maladies contagieuses comme la varicelle ou la rougeole.

Expliquez-leur que vous examinerez chaque enfant à son arrivée le matin pour déceler tout signe particulier de maladie, par exemple, la fièvre.

Que faire quand un enfant devient malade?

Malgré toutes les dispositions préventives des intervenantes en services de garde, les enfants peuvent quand même tomber malades. Deux priorités s'imposent quand cela arrive à un enfant dont vous vous occupez. La première est de le réconforter et de s'occuper de lui. La deuxième est d'éviter que les autres enfants soient exposés à l'enfant malade et d'être éventuellement contaminés. Voici les dispositions à prendre en cas de maladie d'un enfant :

- Séparez l'enfant malade des autres enfants. Laissez l'enfant malade se reposer dans un endroit où vous pouvez le surveiller et lui fournir toute l'assistance nécessaire, sans qu'il soit en contact direct avec ses camarades.
- Communiquez avec les parents de l'enfant malade et, si vous le jugez nécessaire, demandez-leur de venir chercher l'enfant.
- Informez les parents des autres enfants dont vous vous occupez de toute maladie avec laquelle leur enfant a été en contact.

Le fait d'avoir de l'information sur les maladies courantes peut vous aider à mieux y faire face en plus de vous permettre de décider si un enfant doit rester à la garderie ou à la maison. Votre médecin de famille et le bureau de santé publique peuvent vous fournir de la documentation gratuite sur les maladies infantiles courantes à garder sous la main pour référence.

Votre politique sur l'administration de médicaments

L'administration d'un médicament aux enfants à votre charge est une autre question sanitaire importante à considérer. Qu'il s'agisse de produits grand public comme le sirop contre la toux ou d'une ordonnance comme les antibiotiques, vous devez décider si vous êtes disposée à l'administrer. Certaines intervenantes en services de garde

ANTÉCÉDENTS MÉDICAUX DE L'ENFANT

État général de santé : ____________________

____

Dossier d'immunisation (Prière d'inclure les dates des plus récents vaccins) :

____

____

Allergies connues : ____________________

____

Autres informations pertinentes (conditions existantes, etc.) : ____________________

____

____

L'enfant a-t-il eu :

❒ la varicelle ❒ la rougeole ❒ la rubéole
❒ les oreillons ❒ la coqueluche

L'enfant est-il sujet aux conditions suivantes :

❒ otalgie ❒ mal de gorge ❒ mal d'estomac

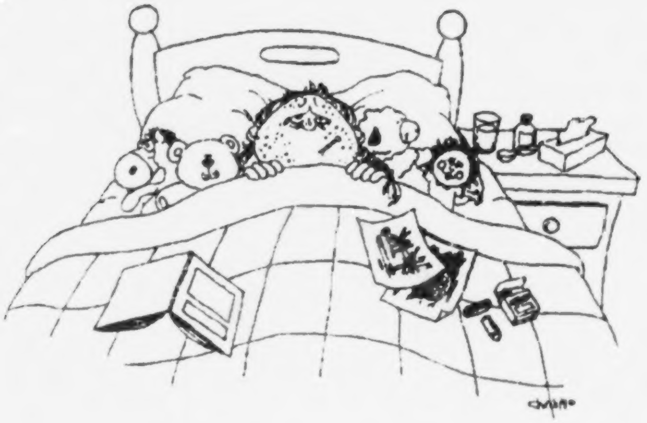
autres ____________________

____

Date : ____________________

Signature du parent : ____________________

Signature du parent : ____________________



préfèrent ne pas assumer cette responsabilité et demandent aux parents d'exiger de leur médecin de famille des doses pouvant être administrées le matin et le soir plutôt que durant la journée. Si vous acceptez d'administrer un médicament, vous devez :

- Demander aux parents de remplir un formulaire autorisant l'administration de médicaments pour votre protection et pour éviter toutes erreurs au moment de donner le médicament. L'information fournie devrait comprendre l'heure et la quantité de la dose, si le médicament doit être administré avant ou après les repas, les effets secondaires possibles que vous devriez surveiller et toute autre information pertinente. Là encore, votre agence de garde en milieu familial ou le bureau de délivrance de permis pourrait, peut-être, vous fournir des formulaires relatifs à l'administration de médicaments.

- Assurez-vous que tout médicament que vous administrez est dans son contenant original et que l'étiquette porte le nom de l'enfant et la date. S'il s'agit d'un produit grand public, mettez un morceau de ruban masque sur la bouteille et écrivez-y le nom de l'enfant et la date.

- Donnez aux parents des exemplaires du formulaire relatif à l'administration de médicaments pour qu'ils puissent apporter le formulaire dûment rempli avec le médicament.

Ne donnez aucun médicament quel qu'il soit aux enfants sans l'autorisation des parents.

Lee Dunster est chargée de projet pour la Child Care Providers Association. Elle habite et travaille à Gloucester en Ontario.

DEMANDEZ À VOTRE PROFESSIONNELLE DE LA SANTÉ

Politiques à suivre en garderie concernant l'infection par le VIH

par Trudy Norton

L'acronyme VIH signifie virus de l'immunodéficience humaine. Il s'agit d'un virus qui s'attaque au système immunitaire du corps et qui favorise le développement du sida (syndrome d'immunodéficience acquise) au bout d'un certain temps. Lorsqu'une personne est atteinte du sida, son système immunitaire n'arrive pas à résister aux infections pouvant se révéler mortelles, ni aux formes inhabituelles de cancer. La progression du VIH vers le sida dépend de la santé générale de la personne et de son âge. Un grand nombre de personnes demeurent séropositives pendant plusieurs années avant d'avoir des symptômes du sida. Pour les adultes, cette période peut atteindre ou dépasser 10 ans tandis qu'elle est plus courte chez les enfants.

L'infection à VIH se transmet de trois façons :

- par le biais de relations sexuelles non protégées;
- par le biais du partage d'une seringue contaminée pour s'injecter de la drogue ou dans d'autres situations où du sang contaminé entre dans le système sanguin d'une personne non infectée.
- d'une mère infectée à son foetus pendant la grossesse, à la naissance du bébé ou pendant l'allaitement au sein.

Il est difficile de connaître le nombre de personnes infectées par le VIH étant donné que les tests se font sur une base volontaire. Un grand nombre de personnes s'enquièrent d'un diagnostic seulement quand elles ressentent des symptômes. Certaines femmes ignorent qu'elles sont infectées jusqu'au moment où leur bébé est diagnostiqué.

Que nous disent les informations médicales?

D'après l'analyse des différents modes de transmission du VIH, il apparaît que les risques de contamination en milieu de garde sont négligeables. Les accolades, les bises, les éternuements et les toux ne propagent pas le virus. Le partage de plats, de coutellerie, de jouets et d'équipement ne constitue pas un risque. Le VIH ne se transmet pas par la nourriture, les toilettes, les animaux ou les insectes. Aucun cas d'infection par le VIH en milieu de garde n'a jamais été confirmé.

Les gens craignent parfois les morsures. Ils craignent que du sang infecté ne contamine le système sanguin d'une personne non infectée. Les risques de transmission par le biais de la morsure sont extrêmement infimes. Une étude réalisée aux États-Unis pour examiner les cas où une personne séropositive aurait mordu une personne non infectée ou

aurait été mordue par cette dernière n'a confirmé aucune transmission du VIH par la morsure.

Dans les milieux où nous travaillons, les enfants agressifs sont suivis de très près. Nous supervisons le jeu en prêtant attention à la sécurité personnelle de tous les enfants et du personnel. Les enfants ont rarement des comportements d'une violence qui ferait couler du sang. Cependant, si une telle situation se présente, *Le Bien-être des enfants* (une publication de la Société canadienne de pédiatrie) recommande d'exclure l'enfant pour sa propre sécurité et celle de ses camarades. La recommandation s'applique à tous les enfants et porte sur la sécurité générale et les mesures anti-infectieuses. Il est à espérer qu'une telle exclusion serait une solution de courte durée jusqu'à la mise en place de services de soutien nécessaires pour aider l'enfant, la famille et les intervenantes en garderie.

Pratiques saines

En milieu de garde, les routines et activités quotidiennes ne constituent pas un risque d'infection pour les enfants ou le personnel si l'on suit des pratiques saines en cas d'écoulement sanguin.

Nombre d'entre nous connaissons l'expression précautions universelles. Les précautions universelles concernent les procédures établies pour prévenir les maladies transmises par voie sanguine. Selon les principes de base des précautions universelles, nous savons que le sang ou le liquide organique contenant du sang présente un risque potentiel d'infection et que la propagation des infections causée par les bactéries et les virus peut être minimisée en respectant les précautions recommandées. Ces précautions devraient être considérées comme des pratiques saines habituellement incorporées dans les procédures sanitaires suivies par tous les membres du personnel de chaque garderie. Les pratiques sanitaires saines comprennent le lavage fréquent des mains, l'utilisation de gants jetables ou d'autres protections en cas d'écoulement de sang et le nettoyage de toute surface tâchée de sang avec un désinfectant recommandé. *Le Bien-être des enfants* recommande 10 ml (deux cuillerées à thé) d'eau de Javel par litre (une pinte) d'eau.

Le risque lié à l'exposition au VIH/sida et à d'autres infections transmissibles par voie sanguine comme l'hépatite B, constitue une réalité pour nous tous, aussi bien dans nos activités personnelles que professionnelles. Pour minimiser les risques d'exposition au travail et dans notre vie personnelle, nous devons suivre les lignes directrices suivantes en matière de pratiques sanitaires saines et nous sensibiliser aux comportements à risque.

Confidentialité

Les informations concernant la séropositivité d'un enfant ou d'un adulte sont des informations médicales confidentielles. La décision d'inscrire un enfant dans une garderie est prise par le parent, la directrice de la garderie, l'infirmière hygiéniste et(ou) le médecin. Le personnel de garde peut ignorer l'état de santé de l'enfant et il n'est pas nécessaire d'en parler aux autres parents.

Tout membre du personnel séropositif n'est pas obligé de le dévoiler à son employeur. Si la directrice de la garderie venait à le savoir, elle doit protéger le droit de l'employée à la confidentialité.

Les employées pourraient estimer que, pour des raisons de sécurité personnelle, elles ont besoin de savoir qu'elles travaillent avec un enfant ou une collègue séropositif. Les parents pourraient craindre pour leur enfant. Lorsque les intervenantes en garderie et les parents connaissent les modes de contamination du VIH, ils comprendront que les pratiques hygiéniques saines éliminent les risques de transmission du VIH ainsi que la propagation d'autres infections dans la garderie. Il faut espérer qu'à mesure que les faits annihilent les craintes au sujet du VIH, la confidentialité deviendra moins problématique.

Nous devons tous garder à l'esprit que, même si le maintien de la confidentialité peut protéger les familles et les individus contre la discrimination, il peut aussi leur imposer un fardeau additionnel. À un moment où on a besoin de beaucoup de compassion, de compréhension et de soutien, le maintien de la confidentialité peut rendre une situation déjà difficile plus stressante et inquiétante.

Sélection

On suggère parfois d'appliquer une politique de sélection avant d'accepter un enfant dans une garderie ou d'y recruter une personne adulte. Un tel processus s'avère immoral et peu réaliste pour plusieurs raisons :

- Toute personne a droit à la confidentialité
- Nul ne peut se voir refuser un emploi pour des raisons de santé, sauf s'il y a un risque pour la personne concernée ou ses collègues
- Les résultats d'un test sur le VIH ne reflètent que l'état de santé de la personne au moment du déroulement du test.

Il est apparu clairement que dans le cadre de l'élaboration de politiques et de procédures, les garderies doivent assumer que toute personne adulte ou tout enfant pourrait être porteur du VIH. Les politiques des garderies devraient refléter les aspects suivants :

- Tout enfant ou tout membre du personnel pourrait être porteur du VIH
- Les membres du personnel qui s'occupent des enfants doivent appliquer les stratégies de contrôle des infections contenues dans *Le Bien-être des enfants* (pages 57 à 86)
- Si la séropositivité d'un enfant ou d'un adulte est connue, l'information doit être tenue confidentielle à moins d'avoir reçu l'autorisation de la partager.

Un grand nombre de garderies de partout au pays procèdent à la mise à jour de leurs politiques et procédures face au phénomène du VIH. Les services locaux de santé peuvent être d'un bon secours. Les centres d'information sur le sida peuvent fournir des matériels ressources et des conférenciers et conférencières. *Le Bien-être des enfants* constitue une source précieuse d'information concernant les lignes directrices sur l'inscription des enfants séropositifs ainsi que des conseils sur les considérations particulières liées aux soins de santé de tels enfants. •

Trudy Norton est co-directrice d'une garderie pour enfants de trois à douze ans. Entre 1990 et 1993, pendant un congé autorisé, elle a été chercheure principale dans le cadre du Projet sur les soins de santé spéciaux financé par la CAPMGE. Elle est membre de l'exécutif de la Early Childhood Educators of British Columbia et co-présidente de la B.C. Provincial Child Care Council.

Bibliographie

Société canadienne de pédiatrie *Le bien-être des enfants : Guide visant à promouvoir la santé physique, la sécurité, le développement et le bien-être des enfants dans les garderies et dans les familles de garde*, Vol. I et II, Toronto, Ontario : Creative Premises, Ltd., (1992).

Kendrick, A.S., R. Kaufman et K. P. Messenger. *Healthy Young Children — A Manual for Programs*, Washington, DC : National Association for the Education of Young Children, (1991).

Association for the Care of Children's Health. *Family Centered Care for Children with HIV Infection: A Checklist for Early Childhood Programs*, Washington, DC : Author, (1990).

Points saillants de la garde pour enfants d'âge scolaire

par Steve Musson

La période actuelle est idéale pour oeuvrer dans le domaine de la garde pour enfants d'âge scolaire. Au cours des dix dernières années, le domaine a fait des progrès considérables au plan du professionnalisme.* Nous venons de loin, mais nous avons beaucoup de chemin à parcourir.

Plusieurs questions clés doivent être examinées et discutées à mesure que nous progressons dans nos efforts pour concevoir et offrir les meilleurs services de garde possibles aux enfants d'âge scolaire : une autre définition du domaine — les personnes qu'ils servent et celles qui y servent; le rôle de la théorie du développement de l'enfant dans la garde pour enfants d'âge scolaire; les enfants plus âgés dans les garderies reconnues; la formation et la sensibilisation du personnel, et les critères de qualité et l'évaluation.

Définitions et identité

Actuellement, en anglais, on désigne le domaine sous divers appellations, y compris *day care of school-agers* (garde de jour pour écoliers), *out-of-school care* (garde en dehors de l'école), *school-age child care* (garde pour enfants d'âge scolaire) et *school-age care* (garde pour élèves). Dieu merci, l'appellation *day care for school-agers* (garde de jour pour enfants d'âge scolaire) est en train de passer de mode. Le terme *day care* (garde de jour) n'est pas très populaire pour beaucoup d'enfants d'âge scolaire. L'appellation *out-of-school care* (garde en dehors de l'école) pourrait s'avérer un choix peu judicieux à un moment où les places de garde deviennent de plus en plus rare dans les garderies en milieu scolaire. Cette appellation peut devenir une prophétie qui s'exauce et les services de garde pourraient se retrouver effectivement «hors» des écoles. L'appellation peut aussi entraîner une certaine confusion au sujet de là où les programmes sont situés, étant donné qu'une garderie dite *out-of-school [care]* (littéralement «en dehors de l'école») peut en réalité se située «dans» l'école. Au cours des dernières années, l'appellation *school age child care* (garde pour enfants d'âge scolaire) a été très usitée. Le seul inconvénient dans cette appellation est le mot *child* (enfant). À vrai dire, l'âge scolaire comprend l'enfance et la jeunesse — en tout cas, au moins les premières années de l'adolescence. Selon Rich Scofield, leader dans le domaine de la garde pour enfants d'âge scolaire, le terme garde pour enfants d'âge scolaire «tend à exclure les programmes de loisirs et destinés aux jeunes étant donné que les jeunes (les 13 ans et plus) ne veulent pas être associés à la «garde pour enfants», pas d'ailleurs plus qu'un grand nombre de programmes de loisirs, ni même certains ministères de l'éducation. En réalité, nombre des enfants de 5^e^ et 6^e^ année sont... mécontents du terme garde «pour enfants».

Tout bien considéré, le terme *school age care* (SAC) «garde pour élèves» décrit mieux le domaine parce qu'il est inclusif. Il existe d'importants liens entre cette appellation et les programmes de socialisation et de loisirs, les activités des centres communautaires, les camps d'été, le programme de prévention précoce de la toxicomanie, etc. L'appellation «garde pour élèves» reflète plus correctement ce que nous faisons, à savoir prendre soin des enfants d'âge scolaire — et fait le lien avec d'autres formes de garde d'enfants ainsi que d'autres programmes de services aux jeunes.

Comment appelons-nous les adultes qui travaillent dans la garde pour élèves? Là aussi on utilise diverses appellations. L'appellation «enseignante» rappelle une salle de classe ou l'enseignante est chargée de suivre un programme pré-établi. À mon avis, cette image n'est pas productive pour la garde destinée aux enfants d'âge scolaire. L'appellation «prestatrice de garde» bien que très usitée dans d'autres formes de garde d'enfants ne transmet pas les relations plus autonomes si évidentes dans l'appellation «garde pour enfants d'âge scolaire» où les enfants et les jeunes préparent souvent leur propre casse-croûte, appliquent le pansement sur les blessures mineures, conçoivent leurs propres programmes, etc. L'appellation *child care worker* (travailleuse des services à l'enfance) pose aussi problème parce que dans un grand nombre de régions du Canada, elle désigne les adultes qui travaillent dans les centres résidentiels de traitement et les centres de détention pour jeunes. L'appellation *school-age care worker* (intervenante en garderie pour élèves) reflète mieux les tâches et le rôle des adultes qui s'occupent des enfants d'âge scolaire. Il transmet le message que nous fournissons des soins aux enfants d'âge scolaire et que notre rôle est défini et limité par le fait que nous fournissons ces soins dans le cadre d'un emploi rémunéré.

Une autre question de définition concerne le groupe d'âge inclus dans le terme «âge scolaire». Techniquement, cela pourrait inclure les jeunes du secondaire, mais peu de gens vont jusque-là. Pour beaucoup de garderies, «l'âge scolaire» se situe entre 6 et 12 ans, ou encore de la 1^e^ à la 4^e^ ou la 5^e^ année. De plus en plus de garderies définissent «l'âge scolaire» de façon à inclure les 5 ans des maternelles et les pré-adolescents jusqu'à 13 ans. Dans une récente étude nationale américaine portant sur les services de garde offerts avant et après les classes, RMC Research utilise cette définition à l'instar de Susan O'Connor dans *Assessing School-Age Child Care Quality* et de la publication *School-Age Notes*. Le fait d'offrir des services aux 5 à 13 ans permettrait aux services de garde pour enfants d'âge scolaire de s'occuper d'enfants à partir du moment où ils entrent dans le système de l'enseignement élémentaire (à la maternelle) jusqu'à leur départ (généralement la 6^e^ année). Cette continuité peut aider les enfants à aborder leur adolescence avec plus de confiance.

La «crise d'identité» actuelle du domaine de la garde pour enfants d'âge scolaire résulte de son passé marqué par la fragmentation et l'isolement. Hass-Foletta et Cogley, dans un article intitulé *School-Age Notes* affirme que «par le passé, contrairement à la garde pour enfants d'âge préscolaire, la garde pour enfants d'âge scolaire a été une

*Dans le présent article «le terme professionnel» signifie la capacité de s'engager dans la pratique appropriée au développement

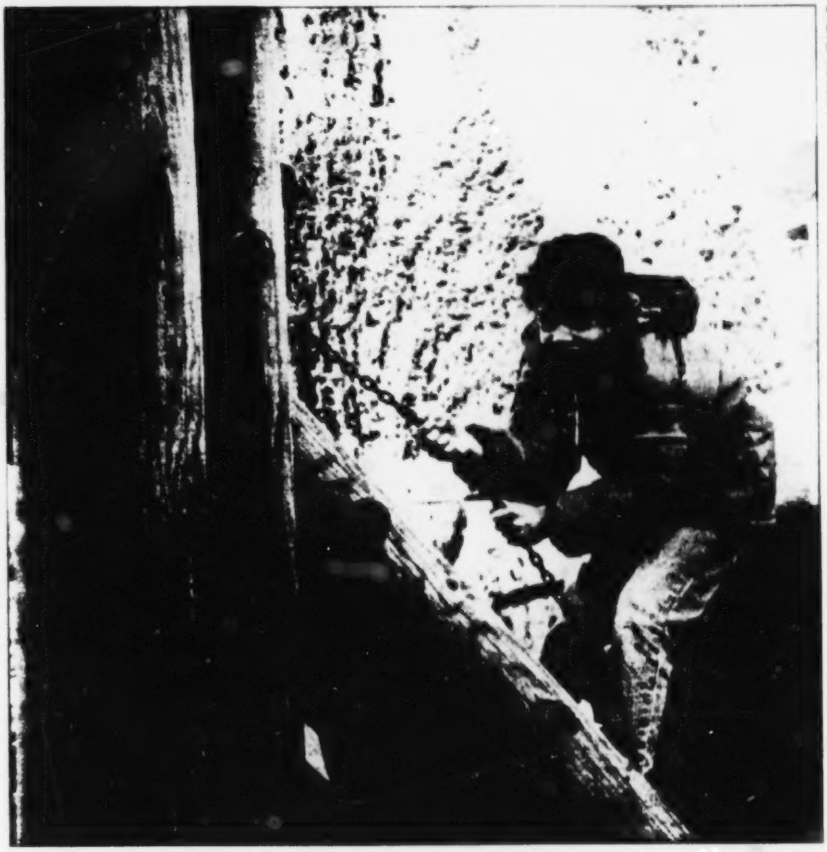
profession éparpillée, mal organisée et isolée». La garde pour enfants d'âge scolaire n'a bénéficié d'une attention particulière que ces dernières années, mais elle existait sous une forme quelconque depuis aussi longtemps que d'autres modes de garde d'enfants. Au Canada, ses racines remontent à plus de 100 ans, au moment de la création de la Victoria Crèche à Toronto en 1893. Ses racines se retrouvent aussi dans les associations de terrains de jeux et de loisirs ainsi que de programmes de camps d'été qui ont commencé au début du siècle.

La recherche d'une identité pour la garde destinée aux enfants d'âge scolaire est davantage compliquée par le fait que le nombre de garderies de ce type croît rapidement... un départ en flèche en quelque sorte. Selon Seligson et Allensen, ces garderies ont connu une croissance phénoménale aux États-Unis au cours des dix dernières années et il en a été de même pour le Canada. En 1990, Marlene Doney a affirmé dans un article de *Interaction* qu'«au cours des dernières années, les services de garde pour enfants d'âge scolaire ont connu l'expansion la plus rapide au Canada»

La croissance rapide peut susciter des questions au sujet de l'«identité». En ce qui concerne la garde pour enfants d'âge scolaire, les questions liées à la définition commencent à trouver maintenant réponse de façon constructive et créatrice. Tout dernièrement, on a publié une variété de ressources qui permettent d'aider à définir le domaine et de donner aux intervenantes de ces services de garde un sentiment d'identité professionnelle.

La théorie du développement de l'enfant et la garde pour enfants d'âge scolaire

Selon le American National Association for the Education of Young Children, l'importance accordée à l'application de la connaissance du développement de l'enfant aux pratiques de la garderie constitue un facteur majeur de la qualité des services qui y sont offerts — le degré d'adaptation de la garderie au développement de l'enfant. Ce qui est approprié en matière de développement dépend de l'âge ou du stade de développement du groupe et du développement personnel de chaque enfant en tant qu'être humain unique. On a remarqué trois stades distincts reliés à l'âge pour les enfants d'âge



STEVE MUSSON

scolaire (Albrecht et Plantz, 1991, O'Connor, 1991). Ce sont :

- nouveaux écoliers — enfants âgés entre 5 ans environ et 7 ou 8 ans
- milieu de l'enfance — enfants et jeunes âgés de 8 ans environ à 10 ou 11 ans;
- jeune adolescence — enfants ou jeunes âgés de 11 à 14 ou 15 ans.

Cependant, il importe de comprendre qu'à mesure que les enfants deviennent matures, leur âge devient progressivement un faible indicateur du niveau de développement (Albretcht et Plantz). À tout bien considérer, un groupe de 4 ans est susceptible d'être à peu près au même niveau de développement dans beaucoup de domaines. Par ailleurs, dans le groupe des 9 ans, il est plus susceptible de trouver une grande variété de niveaux de développement — tant au sein du groupe que dans différents domaines chez chaque enfant. En raison de ces grands écarts dans les niveaux et les taux de développement, il y a habituellement une vaste gamme de capacités, d'aptitudes et de niveaux de compréhension au sein de tout groupe d'enfants d'âge scolaire.

Les enfants plus âgés dans les garderies pour enfants d'âge scolaire

Les gens sont de plus en plus préoccupés par l'opportunité d'avoir des garderies traditionnelles reconnues pour les enfants de 9 ans et plus. Dans *School-Age Notes*, Dale Fink note que les inscriptions dans les garderies reconnues chutent de façon spectaculaire dès que les enfants atteignent l'âge de 9 ans. Parallèlement, les parents et les intervenantes en garderie que la question préoccupent soulignent qu'un grand nombre d'enfants de 9 à 13 ans ont encore besoin d'une certaine forme de services de garde supervisés par une adulte. Même si la plupart des intervenantes en garderie admettent qu'il est inapproprié de traiter les enfants de 10 ans comme s'ils avaient 5 ou 6 ans, un grand nombre de garderies de partout au pays se comportent ainsi. Elles ne font pas de distinction significative en fonction des stades atteints par les enfants d'âge scolaire. Cette si-

STEVE MUSSON

tuation cause toutes sortes de problèmes pour les enfants plus âgés, leurs parents et les intervenantes de la garderie. Dans les services de garde pour enfants d'âge scolaire, il est bien connu que lorsque les enfants plus âgés sont traités comme «des bébés» ils montrent leur désapprobation en refusant tout simplement de se rendre à la garderie. Cette situation peut avoir de sérieuses conséquences, particulièrement dans les cas où la relation parent-enfant n'est pas solide et(ou) dans les milieux ou l'auto-surveillance constitue une option dangereuse pour les jeunes adolescents.

Il n'y a pas de doute que les garderies reconnues peuvent s'avérer bénéfiques pour les enfants de 9 à 13 ans, mais elles doivent être adaptées au développement des enfants. Les activités doivent être suffisamment complexes et stimulantes. Elles doivent contenir des expériences qui encouragent la responsabilité, l'autonomie, l'indépendance et la connaissance de soi. Les enfants plus âgés qui font preuve de maturité et sont dignes de confiance ont besoin d'un système différent de supervision que leurs camarades moins âgés. Un système de supervision qui répond aux besoins développementaux des enfants plus âgés exige du personnel spécialement formé et un haut niveau de communication entre ce dernier, les responsables de la délivrance de permis, les parents et les enfants.

Formation du personnel et éducation en services de garde pour enfants d'âge scolaire

Il faut avoir une gamme complexe de qualités et de compétences pour travailler de façon efficace dans une garderie pour enfants d'âge scolaire. On peut acquérir ces qualités et compétences par le biais de la formation, de l'éducation et du perfectionnement professionnel. La formation de base requise pour les adultes qui travaillent dans ces services de garde varie d'une province à l'autre. Il existe quelques rares possibilités de formation pour ces intervenantes, mais la demande pour une telle formation s'est accrue de façon spectaculaire au cours des dernières années.

Il ne fait aucun doute dans mon esprit que la formation constitue la clé de l'amélioration des services de garde pour enfant d'âge scolaire. Les membres du personnel qui sont bien formés ont tendance à être plus engagés, compétents, créatifs et prévenants. Les enfants sont les vrais gagnants lorsque les intervenantes en services de garde pour enfants d'âge scolaire reçoivent une formation de qualité.

Ces intervenantes ont besoin d'une formation directement liée au groupe d'âge des enfants dont ils s'occupent et d'une éducation qui mette spécialement l'accent sur les pratiques et les principes de développement appropriés aux services de garde pour enfants d'âge scolaire, y compris ses objectifs, ses structures, ses routines et programmes particuliers. Pour Doney :

«Il devrait y avoir plus de programmes à unités pour transmettre aux professionnels de la garde à l'enfance des connaissances adéquates sur la garde et le développement des enfants d'âge scolaire. Les enfants pourraient ainsi profiter d'une meilleure programmation et, par ricochet, de services de garde de meilleure qualité.»

Dans *Quality Matters in Child Care*, Gillian Doherty a fait remarquer qu'un accord général semble se dégager pour dire que la formation nécessaire pour fournir des services de garde aux enfants d'âge scolaire diffère de celle requise pour offrir les mêmes services à de plus jeunes enfants. Beaucoup d'éducatrices de la petite enfance ne possèdent aucune formation ou expérience directement reliée à la garde pour enfant d'âge scolaire et «pour un grand nombre d'entre elles, ce n'est pas le groupe d'âge avec lequel elles préfèrent travailler» (Lero, dans McDonell).

L'amélioration maximale de la qualité passe nécessairement par la formation et l'éducation visant à répondre aux rigueurs propres à la pratique des services de garde pour enfants d'âge préscolaire. Naturellement, il existe une grande partie de chevauchement entre la formation de qualité en EPE et la formation de qualité en services de garde pour enfants d'âge scolaire, mais il y a aussi beaucoup de différences. La formation particulière aux services de garde pour enfants d'âge scolaire doit inclure un accent particulier sur le développement des enfants de 5 à 13 ans, la planification de programme qui accorde une responsabilité et une indépendance accrue aux enfants de ce groupe d'âge ainsi que des stratégies d'amélioration du comportement plus avancé au plan cognitif et qui évolue au rythme du développement moral des enfants.

Les critères de qualité

La qualité des services de garde pour enfants d'âge scolaire peut être définie en utilisant trois ensembles de critères complémentaires. À la base, la qualité est définie par les règlements provinciaux ou locaux de déli-

vrance de permis qui régissent les services de garde pour enfants d'âge scolaire. Une des principales fonctions de ces règlements est de faire en sorte que des normes minimales soient respectées dans le domaine. Ces règlements traitent de questions comme les ratios adulte-enfant, les qualifications de base des membres du personnel, la surface utile, les installations, etc. Les règlements relatifs à la délivrance de permis visent aussi à interdire les pratiques inappropriées. Il importe de savoir que les normes minimales représentent le plus bas niveau des critères de qualité. Ces normes minimales sont certes importantes, mais elles ne peuvent pas constituer les seuls critères de qualité. Le cas échéant, cela reviendrait à dire qu'un restaurant de haut calibre est tout restaurant qui respecte les normes sanitaires de base.

Les critères de qualité des services de garde pour enfants d'âge scolaire peuvent aussi provenir du bloc croissant de documentation. Dans leur ensemble, cette documentation a peint un tableau relativement cohérent de ce à quoi ressemble la qualité dans les services de garde pour enfants d'âge scolaire et a contribué à définir ce mode de garde. Le personnel responsable de la délivrance des services pour enfants d'âge scolaire devrait bien connaître cette documentation. Ce n'est plus acceptable pour nous de réinventer la roue. La diminution des fonds consacrés à la garde à l'enfance impose aux intervenantes des garderies pour enfants d'âge scolaire d'être bien informées et à jour.

Tous les critères de qualité ne peuvent pas provenir des règlements ou de la documentation. Un troisième ensemble de critères doit provenir des intervenantes en services de garde pour enfants d'âge scolaire. Les objectifs, les valeurs et les principes personnels et professionnels jouent un rôle clé dans la prestation de services de garde de qualité pour les enfants d'âge scolaire. Ces garderies ne peuvent être bonnes que si les relations entre les adultes et les enfants sont courtoises, constructives et stimulantes pour la croissance. Comme l'a fait remarquer Susan O-'Connor, les relations humaines constituent l'élément central de la garde pour enfants d'âge scolaire. Le développement de telles relations repose sur les objectifs, les valeurs et les principes des services de garde pour enfants d'âge scolaire. À un certain niveau, la qualité tient d'un jugement de valeur idiosyncrasique et personnel limité par des règlements liés à la délivrance de permis et à la documentation concernant le milieu de la garde, mais elle n'est pas nécessairement déterminée par eux.

Les garderies de qualité élevée s'améliorent lorsque la majorité des personnes concernées, le personnel, les enfants et les parents, travaillent ensemble pour répondre à des questions comme : qu'essayons-nous d'accomplir?; où en sommes-nous?; comment pouvons-nous travailler ensemble pour nous améliorer davantage? Plusieurs excellentes publications sont désormais disponibles pour aider les services de garde pour enfants d'âge scolaire à atteindre la qualité. Bien que chaque publication doive être adaptée à chaque garderie, elles peuvent constituer un solide point de départ.

Oui, le moment est idéal pour oeuvrer dans le domaine des services de garde pour enfants d'âge scolaire. Le domaine commence à se définir de façon constructive et créatrice. À mesure que nous progressons vers l'édification d'une identité professionnelle, un certain nombre de questions clés seront discutées et réglées.

Je crois fermement que la formation et l'éducation du personnel constituent la clé. Dans les services de garde pour enfants d'âge scolaire, tout comme dans d'autres modes de garde d'enfants, la formation de qualité favorise des services de garde de qualité. Grâce à une formation appropriée, les intervenantes peuvent en apprendre plus sur elles-mêmes, sur les enfants et sur les principes des services de garde pour enfants d'âge scolaire. En utilisant l'éducation de qualité pour adulte comme véhicule, le domaine peut davantage se définir et les éducatrices en services de garde pour enfants d'âge scolaire peuvent bâtir la signification de leur travail — une signification qui reflétera les meilleurs intérêts des principaux joueurs. ♦

Steve Musson travaille avec les jeunes depuis 1978 et est chargé de cours dans un programme de certificat pour services de garde aux enfants d'âge scolaire au collège communautaire de la Colombie-Britannique depuis sept ans. Il est co-auteur de Working with School-Age Children: A curriculum guide et New Youth Challenge: A model for working with older children in SACC. Son nouveau livre, School-Age Care: Theory and practice vient d'être publié.

BIBLIOGRAPHIE

Albrecht, Kay M. (ed). *Quality Criteria for School-Age Child Care Programs*. Alexandria, VA : American Home Economics Association, 1991.

Albrecht, Kay M. et Plantz, M.C. (ed.). *Developmentally Appropriate Practice in School-Age Child Care Programs*. Alexandria, VA : American Home Economics Association, 1991.

Bredekamp (ed). *Developmentally Appropriate Practice in School-Age Child Care Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children, 1987.

Doherty, Gillian. *Quality Matters in Child Care*. Huntsville, Ontario : Jesmond Publishing, 1991.

Doney, M. «La garde des enfants d'âge scolaire : la relève des enfants à clé» dans *Interaction*. Ottawa : Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, Été 1990.

«Mission Statement» dans *Exploring Environments: A newsletter about school-age child care in Ontario*. Toronto, Ontario : Ontario School-Age Child Care Committee, Juillet 1993.

Fink, Dale B. «Vermont Licencing Head Listens to Fourth and Fifth Graders, Changes School-Age Regulations» dans *School-Age Notes*. Nashville, TN : Juillet-août 1990.

Hass-Foletta, K. et Cogley, M. «School-Age Ideas and Activities for After School Programs» dans *School-Age Notes*. Nashville, TN. 1990.

McDonnell, Linda. *The Final Report for the School-Age Training Needs Analysis Project*. Victoria : Province de la Colombie-Britannique, 1993.

Miller, B. et Marx, F. *Afterschool Arrangements in Middle Childhood: A review of the literature*. Wellesley, MA : Wellesley College SACC Project, 1990.

Musson, Steve. *School-Age Care: Theory and Practice*. Don Mills, Ontario : Addison-Wesley Publishers, 1994.

Musson, Steve et Embury, Bob. *Voices: 9 to 12 year olds in school age child care*. Vancouver, B.C. : School-Age Child Care Association of B.C. 1993.

O'Connor, Susan. *Assessing School-Age Child Care Quality*. Wellesley, MASS : Centre for Research on Women, 1991.

Ollhoff, Laurie. *Giving Children Their Childhood Back: Paradigm shifts in school-age care*. Eagan, MN: Minnesota Department of Education, 1993.

Park, Norman. *A Comparative Study of School-Aged Child Care*. Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1992.

RMC Research. *National Study of Before & After School Programs*. Washington, DC : U.S. Department of Education, 1993.

Scofield, Rich. «Let's Drop the Child» in *School-Age Notes*. Nashville, TN. October 1992.

School-Age Notes: The Newsletter for School-Age Professionals. Nashville, TN.

Seligson, Michelle et Allenson, Michael. *The School and Child Care: An Action manual for the 90s and beyond* (second edition). Westport, CT : Auburn House, 1993.

Young, Noel. *Caring for Play: The school and child care connection* (ébauche). Toronto, Ontario : Exploring Environments, 1994.

Il y a un insecte dans mon programme destiné aux enfants d'âge scolaire

par Marc Battle

Avez-vous déjà fait une promenade avec les enfants de votre garderie et constaté à quel point ils remarquaient la moindre fourmi et le barbeau écrasé sur le trottoir? Pourtant, vous ne les aviez pas vus... Hé bien, ne vous laissez pas abattre par cela. Les enfants ont un lien naturel avec le royaume des insectes. Comme adultes, nous perdons cette affinité au moment où nous cessons de voir les insectes comme des créatures colorées et inhabituelles qui ressemblent à des créatures extraterrestres. Au lieu de cela, nous avons été programmées pour nous incliner devant les dieux des pesticides — *Black Flag*, *Raid* et le *Roach Hotel*. Il est temps de mettre de côté vos inhibitions contrôlées par les médias et d'ouvrir les yeux sur une merveilleuse addition au programme — le monde des insectes!

La meilleure façon d'étudier les insectes est de les observer. Afin de commencer ce voyage dans le monde des insectes, vous devez créer des outils-maison pour les insectes. La première chose que votre groupe doit faire est un **aspirateur d'insectes**. C'est quoi un aspirateur d'insectes, me direz-vous. C'est exactement ce que ça dit. Il permet aux enfants d'aspirer un insecte dans un pot en toute sécurité, sans avoir à y toucher. Ainsi, l'enfant ne risque pas de se faire mordre par certains des membres moins agréables de la communauté des insectes en plus de protéger l'insecte. (On ne peut pas faire grand chose avec un insecte écrabouillé.)

Vous aurez besoin des articles suivants :

- un pot en verre d'aliment pour bébés avec son couvercle
- deux morceaux de tuyau en plastique, chacun mesurant environ un pied
- un morceau de plasticine
- un marteau et un clou

1. Prenez le marteau et le clou et faites deux trous dans le couvercle du pot. Ces trous doivent être assez grands pour y insérer les tuyaux en plastique, alors vous devrez sans doute donnez quelques bons coups pour y arriver.
2. Insérez un pouce du tuyau de plastique dans chaque trou. Vous pouvez trouver ce genre de tuyau dans les endroits où l'on vend des aquariums ou dans la section automobile de votre *Canadian Tire*. On l'appelle parfois du tuyau en plastique pour les conduites de gaz de motoneige.
3. Vissez le couvercle sur le pot en verre en laissant environ 10 pouces de tuyau dépasser sur le dessus.
4. Scellez l'endroit où le tuyau entre dans le couvercle du pot avec de la plasticine. Entourez tout simplement le tube avec un morceau de plasticine et pressez-la en place. Cela créera un réservoir à vide. Nous sommes maintenant prêts à aspirer des insectes.

Il est facile d'utiliser l'aspirateur à insectes. Approchez-vous tout doucement d'un insecte, en vous assurant que sa taille correspond à la circonférence de votre tuyau de plastique, sinon ça fera du joli! Placez un bout d'un tuyau dans votre bouche et l'autre *derrière* l'insecte qui ne se doute de rien. Et là, grâce à une forte inspiration, l'insecte est aspiré dans le tube et placé dans le pot — un peu ébouriffé, mais, avec chance, indemne.

Si vous vous sentez mal à l'aise vis-à-vis de cette activité, demandez aux enfants de commencer par aspirer des morceaux de riz. Quand les enfants se sentiront à l'aise, passez à l'action. Vous découvrirez que lorsque le premier insecte aura été aspiré, le reste du groupe fera de même. Il est pratiquement impossible que l'insecte aboutisse dans la bouche, mais les accidents sont possibles... Par conséquent, donnez un prix à l'enfant qui accomplira cette tâche quasi impossible.

Maintenant que vous avez réussi à aspirer des insectes, que faire avec? Vous désirez voir ce que les insectes font dans leur habitat naturel. Vous voulez voir quoi ou qui ils mangent, le genre de maisons qu'ils se font, où ils aiment se cacher. Vous ne trouverez pas cela dans un pot d'aliment pour bébés. Il faut donc placer les insectes dans un terrarium.

Comment puis-je fournir un terrarium à chaque enfant avec mon budget limité, me demanderez-vous? C'est facile si vous faites un **terrarium avec une bouteille à boisson gazeuse**. Il s'agit d'une excellente façon d'observer les insectes, jolie à regarder en plus d'instruire les enfants sur la fragilité de notre écosystème. Par exemple, s'il manque de soleil, qu'arrive-t-il à tous les habitants du terrarium?

Voici les articles dont vous aurez besoin :

- une bouteille à boisson gazeuse en plastique clair
- un couteau tranchant
- des cailloux
- du charbon de bois pour aquarium
- de la terre (celle du potager est la meilleure)
- des coupures de plantes ou des graines
- de la mousse (pour donner de l'effet)

1. Avec un couteau tranchant, coupez le long de la ligne à la base de la bouteille, là où la grosse partie se termine. Assurez-vous de bien couper le long de cette ligne, car les deux morceaux devront être imbriqués plus tard.
2. Comptez vos doigts. Si vous en avez autant qu'au début, continuez en mettant une poignée de cailloux dans le fond de la bouteille. Ajoutez un peu de charbon de bois et remplissez le reste de terre.
3. Ajoutez une coupure de plante (par exemple, philodendron) ou semer une graine de haricot qui poussera dans la semaine. Si vous utilisez une coupure, assurez-vous qu'elle ait une bonne racine et enterrez-la bien.
4. Couvrez la terre découverte de mousse. Insérez la partie supérieure de la bouteille sur celle du bas. Cela peut être difficile, alors attention à votre langage et armez-vous de patience. Versez un peu d'eau par le goulot de la bouteille, mettez-y les insectes de votre aspirateur et vissez la capsule sur la bouteille-terrarium.

Le fait d'avoir une plante dans le terrarium fournit de l'oxygène aux insectes et, comme la capsule est vissée, vous n'avez jamais à ajouter d'eau car la condensation s'en occupe. Assurez-vous de jeter quelques petits morceaux de légumes de temps à autre dans la bouteille pour alimenter les amis — la laitue est parfaite.

Vous comprendrez comment les insectes réagissent à leur environnement naturel au moment où ils explorent le terrarium. Il s'agit d'une excellente occasion pour les enfants d'observer :

- ce qu'ils mangent
- comment ils se déplacent
- où ils se cachent et pourquoi
- s'ils forment des groupes avec d'autres insectes

Laissez les observations et les commentaires des enfants guider vos questions.

Une question se pose toujours — les insectes ont-ils des bébés? Vous pouvez facilement y répondre en créant le **Motel Lune de miel pour grillons**. Oui, votre groupe va accoupler des grillons! Cette activité illustre le cycle de vie d'un grillon et inculque le respect pour l'ordre naturel de l'univers dont nous faisons tous partie.

Vous aurez besoin des choses suivantes :

- une boite en carton
- un pot en verre d'aliment pour bébés rempli de sable humide du terrain de jeux
- une feuille de laitue
- un grillon mâle et femelle

1. Cherchez dans votre sous-sol, sous les rondins et les pierres, là où le sol est humide ou dans la pelouse pour trouver un grillon mâle et un grillon femelle. Pour savoir qui est qui, vous remarquerez que le mâle a deux structures pointues (cerci) à la base de son abdomen et que la femelle a les deux structures pointues et une autre ressemblant à une épée (ovipositor) entre les deux structures pointues. (Quoi de mieux qu'un peu d'éducation sexuelle pour mettre du piquant dans l'article!).
2. Placez le pot d'aliment pour bébés rempli de sable humide dans la boite. Placez les deux insectes amoureux à côté du pot. Fermez la boite et laissez le couple tranquille.
3. Après une semaine, il est temps pour les grillons de régler leur note. Assurez-vous de ne pas remuer le pot d'aliment pour bébés, car il est devenu une chambre à oeufs. Vous pouvez placer les grillons adultes dans le terrarium en attendant de les réunir avec leurs petits.
4. Donnez aux adultes des aliments secs pour chiens ou de la laitue. Placez une feuille de laitue humide sur le dessus de la chambre à oeufs.
5. En l'espace d'une semaine, les oeufs écloreront en nymphes qui ressemblent à des grillons miniatures. Aussitôt qu'elles sont capables de sautiller, on peut les placer dans le terrarium avec leurs parents.

Je vous assure que tout le monde aura les larmes aux yeux en voyant la naissance d'un grillon. Après une semaine d'observation, déménagez la famille à l'extérieur où elle pourra vivre et prospérer.

Ces trois activités simples peuvent amener le monde des insectes dans votre salle de classe. Elle peuvent sembler des activités scientifiques banales, mais elles sont beaucoup plus que cela. En incorporant les insectes dans votre programme, vous inculquez aux enfants que nous sommes tous ensemble sur cette planète et que nous comptons les uns sur les autres pour survivre. Peut-être qu'en apprenant à respecter les insectes, nous pourrons apprendre à nous respecter nous-mêmes.

N'oublions pas que les enfants aiment les créatures grotesques, vêtues d'une armure, hérissées de pointes, poilues et gluantes. Au lieu de se tourner vers les Tortues Ninja ou autres du genre, ils peuvent se tourner vers les fabuleux, sensationnels et monstrueux insectes! ♦

Marc Battle est conseiller en programme d'études pour ECE Connection au Durham College en Ontario. Il dirige aussi le camp Passion des insectes offerts par le biais de Ajax Parks and Recreation. À l'heure actuelle, il teste ses nouvelles activités sur les insectes avec son fils de 19 mois, Dylan et se dit surpris de constater que les tout-petits n'ont pas besoin d'un aspirateur d'insectes pour les aspirer!

Pour de plus amples informations, n'hésitez pas à consulter les livres suivants qui ont été testés et approuvés par les insectes :

Appelhot, Mary. *Worms Eat My Garbage*. Flower Press: Kalamazoo, Mich. 1982.

Hapai, M.N. et Burton, L.H. *Bug Play*. Addison-Wesley: Menlo Park, Calif. 1990.

Hickman, Pamela M. *Bugwise*. Kids Can Press: Toronto. 1990.

Milord, Susan. *The Kids' Nature Book*. Williamson Pub.: Charlotte, Vermont. 1989.

Nickelsburg, Janet. *Nature Activities for Early Childhood*. Addison-Wesley: Menlo Park, Calif. 1976.

Sisson, Edith A. *Nature with Children of All Ages*. Prentice Hall: New York. 1987.

La code de déontologie en éducation de la petite enfance : une question de valeurs

par Frances Ricks et Sandra Griffin

Marianne et Charles étaient de jeunes amoureux qui vivaient dans des villages voisins séparés par une large rivière qu'enjambait un pont couvert en bois. Tous les jours, ils se rencontraient après le travail et passaient la soirée ensemble à marcher et à bavarder. Ils étaient bien ensemble et leur affection l'un pour l'autre grandissait. Finalement, ils se sont déclarés leur amour et se sont engagés à se marier le plus tôt possible. Au moment du dégel printanier, la rivière a débordé et le courant est devenu si fort que le pont fut emporté. Nos deux amoureux ont été malheureusement séparés; la reconstruction du pont était difficile et coûteuse pour le village. Cela prendrait des mois!!

Après ce qui semblait avoir duré une «éternité», Marianne voulait désespérément retrouver Charles. Ils se faisaient la main tous les jours. Ils ressemblaient à deux petites taches agitant des mouchoirs. N'en pouvant plus, Marianne a contacté Marc, le capitaine du bateau de rivière, pour lui demander de l'amener de l'autre côté de la rive. En échange, Marc a demandé à avoir des rapports sexuels avec elle.

Affolée, Marianne est allée rejoindre son ami Henri pour lui demander ce qu'il ferait à sa place. Henri, un ami de toujours de Charles et de Marianne lui dit qu'il ne pouvait l'aider et que la décision lui revenait. Il ne voulait pas s'immiscer dans ses affaires. Là-dessus, il lui

… demande de partir.

Découragée, Marianne est retournée voir le capitaine du bateau et lui a donné ce qu'il voulait en échange d'une traversée. Fidèle à sa promesse, Marc l'a amenée immédiatement de l'autre côté de la rivière. Lorsque Marianne a conté toute l'affaire à Charles, il en était outré. Il l'a giflée, l'a traitée de tous les noms et lui a dit qu'il ne voulait plus la voir.

Courroucée dans le village de Charles, Marianne s'est rendue au bistrot local. Très affectée émotionnellement et en larmes, elle y a rencontré Michel à qui elle a conté sa mésaventure. Michel avait connu Charles à l'école et dans le cadre d'activités sportives. Il a trouvé que c'était idiot de sa part d'avoir agi de la sorte et est allé le battre. De retour au bistrot, Michel a retrouvé Marianne et on les a vus sortir du bistrot ensemble, bavardant et rigolant.

Lequel de ces personnages vous semble le plus détestable? Réfléchissez un moment au rôle de chacun et classez-les du plus détestable au moins détestable.

Dans le cadre de cet exercice de classement, vous vous êtes probablement rendue compte qu'il était d'abord nécessaire de reconnaître et de déterminer votre priorité concernant les valeurs inhérentes aux gestes posés par les différents acteurs. Par exemple, l'amour de Marianne pour Charles et le fait de maintenir des relations avec lui dépassaient l'importance de demeurer chaste. Pour Charles, la chasteté et la loyauté de la part de Marianne étaient plus importantes que son amour et sa loyauté envers elle. En d'autres mots, son amour pour elle était subordonnée à sa loyauté et à sa chasteté. Cette valeur était plus importante que le fait de tenir sa promesse. Henri voulait davantage demeurer un ami objectif, impartial et loyal qu'il ne voulait se mêler de cette affaire. Marc, le capitaine du bateau de rivière, tout en respectant la parole donnée, a recouru au chantage pour avoir ce qu'il voulait. Michel a pensé qu'il était important de laisser Charles savoir exactement ce qu'il pensait de son geste en prenant sur lui de le punir pour ce qu'il avait fait, même si son geste était physiquement violent.

Le classement des acteurs du plus détestable au moins détestable signifie que l'amour est plus important que la chasteté, ou que la chasteté est plus importante que l'intégrité ou encore que l'intégrité est plus importante que la non-violence, sinon que l'honnêteté est plus importante que la malhonnêteté, etc. Chaque personne classera ces valeurs différemment selon ce qu'elle considère plus important ou moins important.

Ce classement des valeurs constitue l'essence de l'éthique professionnelle. Les valeurs morales sont des normes basées sur ce que nous considérons être bien ou mal. Le code de déontologie d'une profession est un ensemble de normes que cette profession considère comme bonne ou mauvaise conduite professionnelle.

En général, les organisations professionnelles ont fonctionné sur la base de codes de déontologie conçus pour communiquer les valeurs que leur profession tiennent à cœur et considère «bonnes» et, par conséquent, éthiques. Historiquement, on a abordé la question de l'éthique de façon absolue ou relative. Les absolutistes soutiennent qu'il existe des vérités absolues, y compris des vérités au sujet de ce qui est bien ou mal. Pour leur part, les relativistes affirment que la vérité et la beauté sont relatives au contexte; en conséquence, les circonstances doivent être prises en compte pour déterminer le bien et le mal en fonction de chaque situation.

Plus récemment, une troisième théorie a vu le jour. En vertu de cette théorie, agir selon des principes moraux, c'est agir dans le bon sens. Faire la bonne chose est liée au fait d'être conscient et délibéré dans l'évaluation de la situation actuelle *et* d'agir dans le bon sens en fonction de cette évaluation.

On porte moins d'attention à ce qui est bien ou mal pour permettre à chacun d'user d'une perspective absolue ou relative pour déterminer le bien et le mal. Ce changement nécessite une sensibilisation personnelle sur ce que l'on *pense* et que l'on *fait* étant donné qu'il faut faire la bonne chose de façon consciente et délibérée. Cela constitue un changement de position par rapport à la valeur qui consiste à *bien agir* selon *la connaissance* qu'ont les professionnelles du processus visant à déterminer la bonne action et à assumer la responsabilité personnelle de leur conduite.

Principes et valeurs clés

La Early Childhood Educators of British Columbia (ECEBC) a utilisé cette dernière approche pour élaborer un code de déontologie à l'intention des éducatrices de la petite enfance. La première question que nous nous sommes posées a été «Quelles valeurs les éducatrices en ÉPE considèrent-elles actuellement pour déterminer la bonne action à entreprendre dans le cadre de leur travail avec les enfants et les familles?». Les codes de déontologie existants et le travail des autres en EPE ont été réexaminés (Feeney and Kipnis, 1985; Feeney and Kipnis, 1989; Feeney and Sysko, 1986; Peterson, Young et Tillman, 1990; Rodd et Clyde, 1989). Les codes de déontologie de onze organisations analogues ont été analysés.

Cette analyse a révélé sept valeurs ou principes fondamentaux :

- la santé et le bien-être des enfants;
- la santé et le bien-être de la famille;
- la dignité, la valeur et le caractère unique de chaque personne;
- les droits de l'enfant au sein de la famille, de la culture et de la société;
- les droits des parents;
- la vie privée et la confidentialité;
- la compétence professionnelle.

L'analyse a aussi fait ressortir la distinction entre les principes éthiques et les règlements ou les normes de pratique qui sont ba-

sées sur des principes. Le code de déontologie établit les principes ou les valeurs clés. Un dilemme éthique intervient lorsqu'une personne fait l'expérience d'un conflit entre deux ou plusieurs valeurs du code. Par exemple, une travailleuse qui essaie de répondre aux intérêts supérieurs de l'enfant *et* à ceux des parents pourrait faire face à un dilemme éthique.

D'autre part, les normes de pratique sont des déclarations (parfois des règles) qui stipulent ce qui est important et ce qui doit être fait. De telles normes et règles sont estimées importantes par la profession et dicte la bonne pratique. Par exemple, le maintien de la confidentialité du client constitue une norme de pratique. La règle serait que «les travailleuses en EPE doivent maintenir la confidentialité des clients». Le contraire ne constituerait pas une violation du code de déontologie, mais plutôt une violation de ce qui est considérée comme une bonne pratique.

La seconde question soulevée dans l'élaboration du code de déontologie de l'EPE a été de connaître l'expérience des membres concernant les dilemmes éthiques et les valeurs sous-jacentes qui émergent continuellement dans les conflits éthiques. Pour répondre à ces questions, un sondage (basé sur le travail de Feeney et Sysko aux États-Unis et de Rodd et Clyde en Australie) a été expédié aux 1 200 membres de la ECEBC.

Seulement 46 membres ont répondu. De ces 46 membres, toutes des femmes, 80 p. 100 possédaient un diplôme collégial ou universitaire en EPE. À l'exception d'une seule femme, toutes les autres répondantes des 20 p. 100 restants suivaient des cours pour l'obtention d'un diplôme secondaire ou détenaient un tel diplôme. En plus de représenter des éducatrices en garderie très scolarisées, les répondantes étaient aussi très expérimentées. Cinquante-neuf pour cent d'entre elles avaient une expérience professionnelle d'au moins 11 ans, 20 p. 100 avaient de 6 à 10 ans d'expérience tandis que les 20 p. 100 restants comptaient de 1 à 5 ans d'expérience. Leur expérience professionnelle se reflétait dans le titre de leur poste. Elles étaient, dans une proportion de 87 p. 100 directrices, superviseures, éducatrices ou chargées de cours. Les répondantes travaillaient dans divers milieux, y compris des prématernelles, des garderies ainsi que des garderies en milieu scolaire et familial.

Le manque de réponse a été une surprise. Lors d'une discussion avec les administratrices de la ECEBC et certains membres, plusieurs ont dit avoir trouvé l'exercice décourageant et intimidant. Les commentaires habituels ressemblaient à des choses comme «Oh, ce sondage! C'est sur mon bureau et je me dis toujours que je vais m'en occuper demain. Je trouve très difficile de réfléchir et d'écrire sur ce genre de choses. Mais je vais m'en occuper quand je retournerai au bureau.» De plus, des 46 répondantes, seulement 21 (47 p. 100) ont répondu à la question «Décrivez brièvement un incident récent lié au travail qui vous a préoccupée et qui vous semblait avoir des implications éthiques». Les 53 p. 100 restants ont affirmé ne pas être confrontés à des dilemmes éthiques!

L'analyse des incidents rapportés a révélé que la plupart concernaient des questions de pratique et non pas de dilemmes éthiques. Ces incidents comprenaient des allégations ou révélations d'abus, le manque de communication, l'inconduite professionnelle, les règles syndicales, les garderies non reconnues, la certification pour la pratique de personnes ayant des troubles de développement, la confidentialité, les conflits familiaux, les compressions financières dans les programmes, les techniques d'amélioration du comportement, l'application de la politique de la garderie, le recrutement et le licenciement de personnel ainsi que les conflits liés à la procédure entre le conseil d'administration et le personnel.

Ce tour d'horizon nous a permis de constater qu'un grand nombre d'éducatrices en EPE ignorent ce que signifie dilemme éthique et que nombre d'entre elles saisissent mal les questions de pratique. Les problèmes de pratique rapportés concernaient des cas que l'on s'attendrait à ce qu'une éducatrice de la petite enfance puisse régler en s'appuyant sur ses connaissances et sa formation.

Il est devenu évident que les éducatrices ne comprennent pas que le dilemme éthique est une situation sur laquelle une valeur se heurte à une autre et, quelle que soit la décision prise, l'autre valeur ne sera pas respectée. La difficulté des dilemmes éthiques consiste à déterminer laquelle des options est plus bénéfique ou cause le moins de mal. Par ailleurs, les questions liées à la pratique sont des situations qui exigent tout simplement des choix dans le cadre de la connaissance de la bonne pratique. Cela exige des connaissances théoriques, des aptitudes en matière de pratique et de pouvoir déterminer que faire et quand.

Les parties concernées dans les conflits perçus rapportés par les répondantes au questionnaire comprenaient le personnel, les parents et les enfants (13 p. 100); le personnel, les parents et les agences externes/professionnelles (9 p. 100); et, le personnel (9 p. 100). Les parties les plus souvent mentionnées dans le cadre de conflits étaient les superviseures et les éducatrices (30 p. 100), les enfants (18 p. 100) et les parents (18 p. 100).

Douze des 21 cas rapportés ont été réglés et, de ces règlements, cinq (42 p. 100) l'ont été par le biais de la communication ou de la consultation, trois (25 p. 100) en appliquant de nouvelles politiques à la garderie, deux (17 p. 100) en excluant l'enfant, une (8 p. 100) en licenciant le membre du personnel et une (8 p. 100) en contrôlant le comportement.

Clarification de la valeur

Ce manque de compréhension de la part des éducatrices et la nécessité de clarifier comment les éducatrices règlaient les questions d'éthique et de pratique nous ont conduit à un exercice plus théorique. À la conférence de l'ECEBC au printemps de 1993, on a demandé aux participantes de remplir un questionnaire sur la clarification des valeurs avant de répondre à la troisième question, à savoir : «Quelles sont les valeurs fondamentales des intervenantes en éducation de la petite enfance?»

Cet exercice a été basé sur les sept principes fondamentaux tirés des codes de déontologie. On a demandé aux répondantes de classer les principes les uns par rapport aux autres. Il s'agissait d'un exercice semblable à celui visant à déterminer l'acteur le plus détestable; on a demandé aux intervenantes en garderie de déterminer à quel principe elles accordaient plus de valeur par rapport à un autre.

Quatre cents personnes ont répondu au questionnaire sur la clarification des valeurs. En ce qui concerne l'éducation et la formation, 40 p. 100 des répondantes détenaient un certificat. Dix-neuf pour cent possédaient un diplôme collégial tandis que 13 p. 100 détenaient un diplôme du secondaire et 11 p. 100 étaient titulaires d'un baccalauréat, 3 p. 100 possédaient une maîtrise et 15 p. 100 n'ont pas répondu. L'âge des répondantes se situaient entre 18 et 60 ans, avec une moyenne de 38 ans. Quinze pour cent avaient 25 ans ou moins, 25 p. 100 avaient entre 26 et 35

ans, 40 p. 100 étaient âgées entre 36 et 45 ans tandis que les 30 p. 100 restants avaient plus de 46 ans.

En ce qui touche l'expérience, 50 p. 100 avaient travaillé dans le domaine pendant huit ans ou moins, 25 p. 100 entre 9 à 15 ans, 10 p. 100 entre 16 à 20 ans et 15 p. 100 pendant plus de 21 ans.

Les résultats de ce sondage indiquent que les éducatrices de la ECEBC ont des préférences en ce qui touche les valeurs. La première valeur est que les intérêts des parents sont toujours secondaires. Toutes les fois que l'intérêt supérieur des parents était comparé à une autre valeur, la majorité des répondantes ont toujours choisi cette autre valeur. La seconde valeur la plus fréquemment choisie a été le renforcement de la profession. Ces deux principales valeurs revenaient très souvent dans les réponses de l'ensemble des éducatrices de l'échantillon. Fait notable (bien qu'il n'y ait pas autant d'accord par rapport aux deux premières valeurs), les éducatrices ont choisi moins souvent les valeurs qui se rapportaient aux enfants par rapport aux autres valeurs. Ces résultats prennent le contre-pied de ce qu'on aurait intuitivement pensé au sujet des valeurs que des éducatrices en EPE choisiraient et sont contraires aux choix qu'elles-mêmes auraient prédit!

Les résultats du sondage posent une question intéressante. Le code de déontologie devrait-il être écrit pour refléter les valeurs actuelles ou pour refléter ce qui devrait être érigé en valeur? A l'occasion des ateliers, les discussions ont indiqué que même si les éducatrices en EPE ont été formées pour s'occuper des enfants, elles avaient peu ou pas de formation sur comment comprendre et traiter avec les parents et les familles. On a aussi suggéré pendant ces ateliers que lorsque les enfants éprouvent des difficultés, les parents sont non seulement tenus responsables, mais qu'ils sont souvent blâmés pour les problèmes de leurs enfants. Les éducatrices ont tendance à protéger l'enfant plutôt que de coopérer avec les parents pour résoudre les problèmes.

Modèle et approche pour le code de déontologie

Le conseil d'administration de la ECEBC a décidé que le code de déontologie des éducatrices de la petite enfance devrait être éducatif plutôt qu'être axé sur la punition ou la réglementation.

Des ateliers visant à sensibiliser les éducatrices aux dilemmes, aux questions pratiques, aux normes de pratique et aux codes de déontologie seraient offerts partout en Colombie-Britannique et au Canada.

Le code refléterait les principes et les valeurs clés de l'éducation de la petite enfance en plus de démontrer que ces principes et valeurs servent de base aux normes de pratique et à la pratique comme telle. Le code préciserait que l'éducatrice a la tâche et la responsabilité de déterminer la bonne action à entreprendre et que la ECEBC est disponible pour fins de consultations et de formation.

Le code de déontologie qui a été élaboré sera présenté aux membres pour ratification au printemps 1994. On a commencé à offrir des ateliers et le code a été distribué. Un manuel d'atelier est en préparation et on formera des animatrices d'atelier sur les questions de déontologie afin que chaque région locale ait un membre informé qui puisse les aider à comprendre et à se servir du code de déontologie. Le code évoluera avec l'association. On anticipe qu'à l'avenir il pourra être utilisé conjointement avec la législation pour informer les membres et le public, et aussi pour surveiller les membres afin de protéger le public.

Seule une prise de conscience croissante et une compréhension des valeurs utilisées dans le cadre des décisions quotidiennes peuvent permettre à la ECEBC d'espérer clarifier l'évolution des principes permettant de prendre la bonne décision dans le cadre de l'exercice de la profession. Sans une telle prise de conscience, il ne peut y avoir de comportement éthique ou une bonne pratique — autrement que par d'heureux hasards. •

Frances Ricks, Ph. D., et Sandra Griffin, M. A., sont membres de la faculté de la School of Child and Youth Care de l'Université de Victoria en Colombie-Britannique. Elles agissaient comme coordonnatrices de projet pour l'élaboration du code de déontologie pour le compte de la ECEBC, projet financé par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants.

Bibliographie

Feeney, S., et Kipnis, K. (1985). Public policy report: Professional ethics in early childhood education. *Young Children*, (40(3), 54-58

Feeney, S., et Kipnis K. (1989). Code of ethical conduct and statement of commitment. *Young Children*, novembre, 24-29.

Feeney, S., et Sysko, L. (1986) Professional ethics in early childhood education: survey results. *Young Children*, 42(1), 15-20.

Peterson, R., Young, S. et Tillman, J. (1990) Applied ethics: Educating professional child and youth workers in competent caring through self apprenticeship training. *Perspectives in Professional Child Care*, 219-233.

Rodd, J., et Clyde M. (1990). Ethical dilemmas of the early childhood professional: A comparative study. *Early Childhood Quarterly*, 5, 461-474.

Ébauche : Code de déontologie de la Early Childhood Educators of British-Columbia (ECEBC)

Introduction

Les éducatrices de la petite enfance travaillent auprès des jeunes enfants, l'un des groupes les plus vulnérables de la société. La qualité des interactions entre les jeunes enfants et leurs intervenantes en services de garde exerce un impact durable sur la vie des enfants. Les liens étroits et la possibilité de causer du tort exigent que les éducatrices de la petite enfance adoptent les normes d'éthique les plus élevées dans leur pratique.

Le travail des éducatrices de la petite enfance met l'accent sur chaque enfant, mais l'éthique professionnelle va au-delà de la relation enfant-éducatrice. Les éducatrices de la petite enfance prennent soin des jeunes enfants et les éduquent, tout en reconnaissant et en appuyant les responsabilités familiales quand il s'agit de la nurturance et de la socialisation. Les éducatrices acceptent leurs obligations éthiques vis-à-vis des enfants et des familles qu'elles desservent, car les deux représentent l'avenir de notre société. Les éducatrices de la petite enfance sont en train de s'organiser en tant que profession. Le professionnalisme suppose des obligations éthiques additionnelles envers les collègues et la profession.

La ECEBC reconnait sa responsabilité de promouvoir des pratiques et attitudes éthiques auprès des éducatrices de la petite enfance. Les principes, les explications et les pratiques courantes ci-dessous ont été élaborés pour les aider à améliorer leur pratique professionnelle. Ils visent à guider les éducatrices et à protéger les enfants et les familles avec lesquelles elles travaillent.

La ECEBC n'a pas l'autorisation légale d'agir comme organe professionnel autonome. Par conséquent, le présent code de déontologie représente avant tout un outil d'éducation et de soutien. A l'heure actuelle, le code ne peut être utilisé pour déterminer l'admissibilité à détenir un permis à titre d'éducatrice de la petite enfance en Colombie-Britannique. Toutefois, tout membre de la ECEBC qui viole le code

de déontologie devra en subir les conséquences, allant de l'obligation à participer à des séances de perfectionnement offertes par le comité d'éthique professionnelle de la ECEBC à la suspension de la qualité de membre.

Le code décrit les principes et les normes de pratique sanctionnés par la ECEBC. La qualité de membre de la ECEBC passe par l'acceptation d'incorporer ces principes et normes dans sa pratique. La ECEBC préconise l'acceptation volontaire de ces principes et normes par toutes les éducatrices de la petite enfance, qu'elles soient membres de la ECEBC ou non.

Structure et dérivation du code

Structure. On y trouve huit principes d'éthique professionnelle qui ont pour objet d'aider les éducatrices de la petite enfance à décider quelle conduite est juste et correcte. Les éducatrices peuvent recourir aux principes au moment de prendre des décisions quand elles sont confrontées à des problèmes difficiles dans le cadre de leur travail. Chaque principe est suivi d'une explication et d'une liste des normes de pratique représentant une application du principe dans un environnement de la petite enfance.

Dérivation. La ECEBC a accepté ces principes d'éthique professionnelle après avoir examiné la documentation sur la question de l'éthique professionnelle, étudié et évalué les codes de déontologie de différentes professions et consulté bon nombre d'experts dans le domaine de l'éthique professionnelle. Ces principes reflètent les valeurs fondamentales de la pratique de l'éducation de la petite enfance. En outre, les codes de déontologie d'organisations professionnelles d'autres juridictions traitent de ces derniers.

Incompatibilité des principes

La pratique de l'éthique professionnelle des éducatrices de la petite enfance reflète l'ensemble des huit principes. Toutefois, il existera des situations où les principes d'éthique professionnelle seront incompatibles et les éducatrices seront confrontées au dilemme d'avoir à choisir entre ces derniers. Le cas échéant, il est recommandé aux éducatrices de la petite enfance de penser sérieusement aux conséquences liées au fait d'accorder la primauté à des principes incompatibles. L'évaluation des conséquences peut permettre de voir à quel principe il faut accorder plus d'importance.

La ECEBC reconnaît que la résolution des dilemmes éthiques peut se révéler difficile. On encourage les éducatrices, à consulter des collègues et obtenir différentes perspectives concernant le problème, si le temps le permet. Si cette consultation ne clarifie pas la meilleure marche à suivre, les éducatrices devraient consulter le comité sur l'éthique professionnelle de la ECEBC pour obtenir des conseils. Même si la décision finale repose sur l'éducatrice confrontée à un dilemme éthique, le fait de consulter d'autres personnes démontre un engagement envers l'éthique professionnelle.

Les principes

Les éducatrices de la petite enfance veillent à la santé et le bien-être de tous les enfants.

Les éducatrices de la petite enfance appliquent toutes les pratiques développementales appropriées dans leur travail auprès des enfants.

Les éducatrices de la petite enfance témoignent de l'affection à tous les enfants dans tous les aspects de leur pratique.

Les éducatrices de la petite enfance collaborent avec les parents et les aident à assumer leurs responsabilités vis-à-vis de leurs enfants.

Les éducatrices de la petite enfance travaillent en partenariat avec des collègues et d'autres prestatrices de services dans la communauté pour contribuer au bien-être des familles.

Les éducatrices de la petite enfance travaillent de façon à rehausser la dignité humaine.

Les éducatrices de la petite enfance cherchent à atteindre, continuellement, le savoir, les compétences et la prise de conscience de soi-même nécessaires pour être des professionnelles compétentes.

Les éducatrices de la petite enfance sont intègres dans toutes leurs relations professionnelles.

Principe

Les éducatrices de la petite enfance veillent à la santé et au bien-être de tous les enfants.

Explication

Les éducatrices de la petite enfance sont responsables pour tous les enfants qui leur sont confiés. Elles créent pour les enfants des environnements sécuritaires et positifs pour la bonne santé dans l'acception large du terme. Elles élaborent des programmes susceptibles de promouvoir le développement physique, social, affectif, moral, spirituel, intellectuel et créateur des enfants. Un environnement sain pour les enfants en est un dans lequel on améliore le respect de soi de chaque enfant, où on encourage le jeu et où il existe une atmosphère chaleureuse.

Répercussions pour la pratique

Pour adhérer à ce principe, l'éducatrice de la petite enfance doit :

◊ promouvoir la santé et le bien-être de chaque enfant;

◊ créer et maintenir des environnements sécuritaires et sains pour les enfants;

◊ encourager toutes les facettes du développement des enfants;

◊ renforcer chez chaque enfant les sentiments de compétence, d'indépendance et d'estime de soi;

◊ s'abstenir d'humilier, de mettre en danger, de faire peur ou de faire du mal aux enfants;

◊ agir comme défenseure des enfants en ce qui concerne les politiques, programmes et services qui améliorent leur santé et leur bien-être.

Principe

Les éducatrices de la petite enfance appliquent toutes les pratiques développementales appropriées dans leur travail auprès des enfants.

Explication

Les éducatrices de la petite enfance comprennent les séquences et les caractéristiques du développement de l'enfant. Elles utilisent cette connaissance pour créer des environnements et planifier des programmes adaptés aux enfants dont elles s'occupent. Les éducatrices de la petite enfance mettent en place des programmes et utilisent des techniques d'orientation qui tiennent compte du développement, de la culture et de la race des enfants.

Répercussions pour la pratique

Pour respecter ce principe, l'éducatrice de la petite enfance doit :

◊ être consciente du développement de l'enfant dans un contexte de diversité culturelle;

◊ reconnaître que chaque enfant peut avoir atteint des stades physiques, affectifs, moraux et cognitifs différents et agir en conséquence;

◊ déterminer où se situent les enfants sur les différents continuums développementaux et se servir de cette connaissance pour créer des programmes qui respectent les différences et les préférences individuelles;

◊ utiliser des méthodes et des matériels développementaux appropriés dans son travail auprès des enfants.

Principe

Les éducatrices de la petite enfance témoignent de l'affection aux enfants dans tous les aspects de leur pratique.

Explication

La bienveillance est fondamentale à l'éducation de la petite enfance. La bienveillance comprend aussi bien l'amour que le travail et se reflète dans les efforts mentaux, affectifs et physiques des éducatrices de la petite enfance au moment de leurs interactions avec les enfants. Le fait de recevoir de l'affection et d'en donner est constamment communiqué à tous les enfants.

Répercussions pour la pratique

Pour respecter ce principe, l'éducatrice de la petite enfance doit :

- répondre de façon appropriée aux enfants qui expriment un besoin;
- fournir aux enfants des expériences qui renforcent la confiance;
- démontrer de la chaleur, une affection appropriée et de la considération aux enfants, tant verbalement que non verbalement;
- exprimer aux enfants un réel intérêt pour leurs activités, leurs idées, leurs opinions et leurs inquiétudes;
- soutenir les enfants dans leurs moments d'émotion et émuler des façons acceptables d'exprimer les émotions.

Principe

Les éducatrices de la petite enfance collaborent avec les parents et les aident à assumer leurs responsabilités vis-à-vis de leurs enfants.

Explication

Les éducatrices de la petite enfance ont un intérêt conjoint vis-à-vis des enfants qui leur sont confiés, mais reconnaissent que les parents sont les principaux responsables en matière de parentage et de prise de décisions au nom de leurs enfants. Les éducatrices de la petite enfance complètent et soutiennent les parents quand il s'agit d'assumer ces responsabilités. Les éducatrices de la petite enfance peuvent améliorer le bien-être des enfants par le biais de relations positives et courtoises avec les parents.

Répercussions pour la pratique

Pour respecter ce principe, l'éducatrice de la petite enfance doit :

- promouvoir des relations courtoises avec les parents des enfants à leur charge;
- respecter le droit des parents de transmettre leurs valeurs, leurs croyances et leur patrimoine à leurs enfants;
- fournir aux parents les connaissances, les compétences et le soutien qui amélioreront leur capacité de nurturance vis-à-vis de leurs enfants;
- encourager et fournir des possibilités aux parents de participer activement à tous les aspects de la planification et de la prise de décision concernant leurs enfants.

Principe

Les éducatrices de la petite enfance travaillent en partenariat avec des collègues et d'autres prestatrices de services dans la communauté pour contribuer au bien-être des familles.

Explication

Les éducatrices de la petite enfance reconnaissent que les environnements familiaux bénéficient aux enfants. Elles cherchent à améliorer le bien-être des familles. Les éducatrices de la petite enfance travaillent avec d'autres professionnelles aidantes pour fournir un réseau de soutien aux familles.

Répercussions pour la pratique

Pour respecter ce principe, une éducatrice de la petite enfance doit :

- soutenir et encourager les familles en élaborant des programmes qui répondent aux besoins des familles desservies;
- aider les familles à obtenir les services spécialisés dont elles ont besoin et fournis par d'autres professionnelles;
- défendre les politiques gouvernementales et les services communautaires favorables aux familles.

Principe

Les éducatrices de la petite enfance travaillent de façon à rehausser la dignité humaine.

Explication

Les éducatrices de la petite enfance accueillent et chérissent les enfants sans conditions. Elles respectent la dignité des enfants, des parents, des collègues et des autres personnes avec lesquelles elles interagissent. Elles respectent la diversité en appréciant l'individualité et les diverses caractéristiques, y compris les idées et les perspectives.

Répercussions pour la pratique

Pour respecter ce principe, l'éducatrice de la petite enfance doit :

- communiquer le respect par la pratique et la promotion de l'anti-racisme et des interactions sans préjugés;
- soutenir et promouvoir la dignité personnelle et celle des autres en établissant des relations mutuellement revalorisantes;
- planifier des programmes qui inspirent le respect pour la diversité, par exemple, la capacité, la race, l'ethnicité, la condition féminine ou masculine, la situation socio-économique, l'orientation sexuelle et la composition familiale;
- accepter tous les enfants et leur fournir le soutien et les ressources nécessaires.

Principe

Les éducatrices de la petite enfance cherchent à atteindre, continuellement, le savoir, les compétences et la prise de conscience personnelle nécessaire pour se conduire comme des professionnelles compétentes.

Explication

La pratique professionnelle en matière de petite enfance est basée sur l'expansion d'un bloc de documentations et de recherche savante. La formation continue est essentielle. La formation sur le tas et la prise de conscience personnelle préparent les éducatrices de la petite enfance à assumer plus efficacement leurs responsabilités.

Répercussions pour la pratique

Pour respecter ce principe, l'éducatrice de la petite enfance doit :

- saisir les occasions de perfectionnement professionnel;
- incorporer dans la pratique l'information ponctuelle concernant l'éducation de la petite enfance;
- évaluer les forces et les limites personnelles et professionnelles et entreprendre de réaliser des progrès personnels;
- élaborer la philosophie de la pratique et justifier la pratique sur la base des principes théoriques;
- reconnaître la nécessité de l'apprentissage continu.

Principe

Les éducatrices de la petite enfance sont intègres dans toutes leurs relations professionnelles.

Explication

Les éducatrices de la petite enfance sont franches et dignes de confiance. Elles traitent de façon confidentielle l'information sur les enfants, les familles et les collègues avec lesquelles elles travaillent. L'information peut être partagée avec des collègues et d'autres professionnelles aidantes seulement dans la mesure où cela se rapporte aux soins et au soutien des enfants et des familles ou comme l'exige la loi. Les éducatrices de la petite enfance reconnaissent les conflits d'intérêt réels ou potentiels et agissent conformément aux principes du code.

Répercussions pour la pratique

Pour respecter ce principe, une éducatrice de la petite enfance doit :

- communiquer avec les enfants, les parents, les collègues et d'autres professionnelles de façon honnête et directe;
- assumer les responsabilités et tâches professionnelles de manière consciencieuse;
- déterminer les valeurs et les croyances personnelles et s'efforcer d'être objective;
- tenir confidentielle l'information concernant les enfants, les familles et les collègues, sauf si la non divulgation constitue un risque pour les enfants;
- reconnaître les possibilités de conflit d'intérêt réel ou perçu comme tel et agir conformément aux principes du code selon lesquels les deux types de relations peuvent exister ou se développer avec les collègues ou les familles. ♦

BEST COPY AVAILABLE

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Les femmes, les dépendances et la garde à l'enfance

par Kathy Rochon

«Personne n'aime entendre dire que c'est une main tremblante qui fait bouger le berceau.»

La recherche actuelle révèle que la plupart des femmes qui cherchent un traitement pour la toxicomanie et l'alcoolisme ont des enfants. Les femmes toxicomanes ou alcooliques semblent assumer d'importantes responsabilités en matière de services de garde. La plupart d'entre elles sont des parents seuls qui reçoivent peu d'appui de la part de la famille ou d'amis (Schilit et Gomberg, 1987). Ces conclusions ont des répercussions directes sur la garde à l'enfance.

Une recherche fiable concernant les femmes et les dépendances fait défaut. Un récent rapport du Donwood Institute en Ontario note que le fossé existant entre la recherche et les faits constitue une des raisons de la controverse qui perdure concernant les femmes et la dépendance. Une revue des recherches effectuée par le Donwood Institute en 1989 a démontré que seulement 28 études ont été réalisées en anglais sur les femmes entre 1929 et 1970. On a certes accordé plus d'attention à la question des femmes et de l'abus d'intoxicants dans les années 80, mais ces dernières ne représentaient toujours que 8 p. 100 des sujets de recherche dans les études sur les résultats des traitements (Vannicelli, 1984).

La recherche sur la dépendance s'est de tout temps limitée aux hommes. Au début, les études comparaient les hommes recevant des traitements aux femmes alcooliques des salles psychiatriques ou des prisons (Donwood Institute, 1989). D'ordinaire, les conclusions tirées des études sur les hommes étaient étendues aux femmes et servaient souvent de base à la conception de programmes pour les femmes recevant des traitements pour chimiodépendance.

Les études plus récentes ont établi des différences physiologiques et psychologiques entre les hommes et les femmes concernant la chimiodépendance, les caractéristiques d'utilisation ainsi que le début et la progression de la dépendance (Marsh et Miller, 1985; Sutker, 1983; Fillmore et al., 1979).

Les femmes déclarent souvent qu'un événement particulier de leur vie a été l'élément déclencheur de la consommation excessive d'alcool ou de l'abus de la drogue. Les femmes ont tendance à commencer à boire à un âge plus avancé que les hommes, mais recherchent un traitement à peu près au même âge, ce qui suggère un développement plus rapide de l'alcoolisme chez elles (Blume, 1986; Elder, 1973).

Une forte proportion de femmes toxicomanes rapportent avoir été victimes de mauvais traitements. Wilsnack (1984) rapporte que jusqu'à 74 p. 100 des femmes toxicomanes ou alcooliques avaient été victimes d'exploitation sexuelle, y compris le viol et l'inceste. De la même façon, une étude réalisée auprès de 50 femmes admises au Donwood Institute de Toronto en 1987 a révélé que plus de 60 p. 100 d'entre elles avaient rapporté un cas d'inceste dans leur enfance. Kaplan (1991) estime que de tels mauvais traitements peuvent constituer l'élément clé traumatisant qui font basculer beaucoup de femmes dans la toxicomanie.

Une évaluation des besoins réalisée à l'Île-du-Prince-Édouard auprès de 54 clientes actuelles ou anciennes de Mann House, un programme de traitement en établissement pour femmes ayant développé des dépendances, a donné les mêmes résultats. Le rapport «Nine to Five: A Day Program Design» révèle que 78 p. 100 des répondantes avaient subi des mauvais traitements mentaux, affectifs, physiques ou sexuels (Marshall, 1990).

De nombreuses études ont aussi démontré que les femmes recevant des traitements pour la dépendance sont plus susceptibles d'être divorcées ou séparées. Une femme sur 10 quitte un époux alcoolique, mais neuf hommes sur 10 quittent une épouse alcoolique (Swedberg-Kohli, 1991). D'autres chercheurs ont constaté le manque de soutien familial pour les femmes ayant des dépendances (Schilit et Gomberg, 1987). Si une femme toxicomane demeure toujours avec un partenaire masculin, ce dernier est souvent lui-même toxicomane (Marsh et Miller, 1985).

Il semble que la responsabilité vis-à-vis de la garde à l'enfance représente une barrière pour les femmes pouvant avoir besoin de traitement pour chimiodépendance. Marshall (1989) rapporte que même s'il n'y a pas de différence marquée quant à l'âge à laquelle les femmes avec enfants commencent à consommer de l'alcool, des drogues ou les deux, ces dernières ont tendance à retarder la recherche d'un traitement pour résoudre leur problème. La durée moyenne de la dépendance est de six ans pour les femmes sans enfants et de quatorze ans pour celles avec enfants.

Marsh et Miller (1985) rapportent que ce sont les enfants des femmes toxicomanes et alcooliques qui ont surtout constitué un obstacle à leur accès au traitement. Les femmes ont évité les programmes de traitement parce qu'elles craignaient de devoir renoncer à leurs enfants; elles ont été incapables de trouver des services de garde de qualité pour leurs enfants afin de participer à des programmes de délivrance de services; il leur a été impossible de respecter les horaires des programmes en raison de ceux de leurs enfants; par le passé, les programmes n'ont pas reconnu ou compris l'ampleur de leur mésadaptation concernant leurs rôles de mères.

Nombre d'études canadiennes ont aussi signalé que le manque de services de garde constituait une barrière au traitement. Le projet «Woman to Woman Alcohol Awareness» menée à Halifax en 1986, par exemple, a découvert que les services de garde étaient à la fois l'un des trois principaux obstacles au traitement et ceux dont on avait le plus besoin

(Junior League of Halifax, 1986).

En 1986, Santé et Bien-être social Canada a établi que l'alcool était un problème sanitaire majeur pour les femmes (Kaplan, 1991). Cependant, ce ministère n'a signalé que 20 programmes de traitement au Canada qui comprenaient des services de garde (Marshall, 1989). Aux États-Unis, l'État et le fédéral ont alloué des fonds aux programmes de traitement en établissement qui fournissent des services de garde d'enfants. Entre 1988 et 1991, le nombre de ces programmes a plus que doublé. Le Institute of Medecine estime qu'environ 30 000 femmes enceintes reçoivent un quelconque traitement (Wilson, 1991).

Outre la question d'accessibilité aux services de garde d'enfants pour les femmes qui décident de s'inscrire aux programmes de traitement, il convient d'examiner un certain nombre de problèmes particuliers au traitement. Finkelstein et al. (1981) affirme que la maternité est difficile pour de nombreuses femmes, mais que pour les femmes alcooliques la tâche peut se révéler écrasante quand elles consomment de l'alcool et aux premiers stades de la sobriété. Leurs sentiments de mésadaptation sont ancrés dans la peur qu'elles ont de correspondre peut-être au stéréotype de la société et que leurs enfants ne reçoivent pas des soins adéquats quand elles boivent. Ces sentiments de mésadaptation sont renforcés chez les femmes qui ont des attentes irréalistes sur leur rôle parental. En outre, les attentes sur la base desquelles elles se jugent ne tiennent pas souvent compte des effets de l'alcoolisme sur leur capacité parentale.

Toutes les femmes chimiodépendantes sont plus susceptibles de souffrir d'un manque d'estime de soi, mais celles ayant des enfants ont tendance à intérioriser le stigmate social voulant qu'elles soient des «mauvaises mères». Les mères chimiodépendantes fondent souvent les attentes qu'elles ont d'elles-mêmes sur des images irréalistes de la mère idéale, car elles n'ont pas eu la chance de grandir auprès de parents qui étaient des modèles positifs à émuler.

Les sentiments de mésadaptation s'aggravent quand ces femmes sont confrontées aux problèmes physiques, affectifs et(ou) d'apprentissage de leurs enfants. La culpabilité écrasante qui en résulte doit être traitée pour venir à bout de leurs sentiments de détresse et de désespoir et éviter les rechutes possibles (Finkelstein et al., 1981).

Toute analyse de la question des services de garde pour enfants de femmes chimiodépendantes doit tenir compte des besoins spéciaux des enfants. Kern et al. (1977) soutiennent que les programmes de traitement pour les parents alcooliques produisent une deuxième génération d'alcooliques s'ils négligent de traiter des effets de l'alcoolisme sur les enfants et de porter une attention préventive ou thérapeutique aux besoins de ces enfants.

Par le passé, l'enfant issu d'une famille alcoolique ou narcomane était considéré comme une «victime». On s'occupait uniquement de traiter les parents. Au cours des années 60, on a constaté une nouvelle sensibilisation concernant l'effet négatif de ces dépendances sur les enfants et qui a mené finalement à de nouvelles stratégies de recherche et d'intervention pour traiter des questions sur les fugueurs ainsi que sur les mauvais traitements et la négligence dont sont victimes les enfants (O'Gorman, 1983).

Les enfants de parents narcomanes semblent aussi très prédisposés à sombrer dans la chimiodépendance. Il faut s'attaquer à ce problème par le truchement de la prévention. Des études récentes sur la dépendance ont mis l'accent sur l'incidence accrue de la chimiodépendance chez les enfants issus de parents chimiodépendants. Les enfants de telles familles sont plus susceptibles d'éprouver des problèmes sociaux, affectifs et d'apprentissage. Ils souffrent souvent de négligence affective, d'abus physique et(ou) sexuel, de conflits affectifs extrêmes, de dysfonctionnement cérébral et de problèmes de comportement, de conflit familial, d'une faible estime de soi, de difficultés scolaires et d'un manque de relations avec leurs pairs.

Récemment, on a prêté particulièrement attention au syndrome d'alcoolisme foetal (SAF) qui fait maintenant partie des trois principales causes des anomalies congénitales associées à la déficience mentale, y compris le syndrome de Down et le spina bifida (Blume, 1986). Les troubles de développement, l'hyperactivité et différents troubles sensorimoteurs sont aussi liés au SAF (Holzman, 1983). Les estimations sur l'incidence du SAF varient d'une naissance sur 400 à une sur 1 000 (Kline et al., 1980). Quoiqu'il en soit, il apparaît clairement que le syndrome d'alcoolisme foetal constitue un sérieux problème.

Il existe peu de recherches sur les programmes qui offrent des services de garde d'enfants dans le cadre du traitement des femmes chimiodépendantes. Estable et Meyer (1990) notent une insuffisance d'information pour recommander une méthode préférée de prestation de programme en ce qui concerne les services de garde reliés au traitement, mais que les résultats de la recherche actuelle soulignent que le fait de répondre aux besoins des femmes en matière de services de garde les aident tous les deux à obtenir et à maintenir des traitements.

Pearleman (1978) décrit un programme de traitement en établissement pour les femmes et les enfants qui a permis à 84 p. 100 des femmes de se libérer de l'alcoolomanie et de la toxicomanie douze mois après avoir achevé le programme, 86 p. 100 avaient un logement adéquat et stable, et 70 p. 100 travaillaient ou suivaient un programme d'études. Seulement 35 p. 100 des enfants vivaient avec leur mère au début du programme par rapport à 77 p. 100 au moment du suivi.

Les programmes de traitement incluant des services de garde à l'enfance ont tendance à être perçues positivement par les femmes et sont considérés comme des services nécessaires. Les résultats de certains programmes démontrent qu'un plus grand nombre de femmes utilisent ce genre de programme de traitement et que le suivi a été positif en général.

Les résultats sont peu concluants quant au genre de prestation de services ou de conception de programmes recommandables. Peu de programmes canadiens offrent des services de garde d'enfants dans le cadre du traitement. Ceux qui le font, tant au Canada qu'aux États-Unis, ont fourni de l'information de bon gré. Ils étaient tous disposés à aider ceux qui tentent de répondre aux besoins des enfants et de leurs mères.

–Sauver des mères narcomanes

n'est pas plus facile que de sauver toute autre personne qui consomme des drogues, mais le résultat final est deux fois meilleur.» —Wilson, 1991 ♦

Kathy Rochon est directrice de la garde à l'enfance auprès du ministère de la Santé et des Services sociaux de l'Île-du-Prince-Édouard. Elle a récemment dirigé un projet sur les femmes, les dépendances et la garde à l'enfance.

Bibliographie

Beckman, Linda J. et Amaro, Hortensia. Patterns of Women's Use of Alcohol Treatment Agencies. Dans Wilsnack, S.C. et Beckman, L.J. (Eds.) ***Alcohol Problems in Women: Antecedents, Consequences, and Intervention***. New York : The Guilford Press, 319 — 347, 1984.

Blasinsky, Margaret. Childcare Support Services for Female Clients in Treatment. Dans Beschner, B.G., Reed, B.J. et Mondanaro, J. ***Treatment Services for Drug Dependent Women, Vol. I.*** Washington : National Institute on Drug Abuse, 1982.

Blume, Sheila B., M.D., Women and Alcohol — A Review. ***Journal of the American Medical Association***. 256 (11) : 1467 — 1470, 1986.

Brown, Kendra-Ann, et Sunshine, Jeffrey. Group Treatment for Children from Alcoholic Families. ***Social Work with Groups: A Journal of Community and Clinical Practice***. 5 (1) : 65 — 72, 1982.

Carver, Virginia. The Female Alcoholic in Treatment. ***Canadian Psychological Review***. 18 (1) : 96 — 103, 1977.

Colten, M.E. Attitudes, experiences and self-perceptions of heroin-addicted mothers. Journal of Social Issues, 38 (2) : 77 — 92, dans Marsh, Jeanne C., Ph.D., et Miller, Nancy A., M.A., Female Clients in Substance Abuse Treatment. ***The International Journal of the Addictions***. 20 (6 et 7) : 995 — 1019, 1985.

Curlee, J.A. Comparison of Male and Female Patients at an Alcoholism Treatment Center. ***Journal of Psychology***. 74 : 239 — 247, 1970.

el-Guebaly, Nady, M.D. The Offspring of Alcoholics: Outcome Predictors. ***Journal of Children in Contemporary Society***. 15 (1) : 3 — 12 automne, 1982.

Elder, T.C. Alcoholism and Its Onset in a Population of Admitted Alcoholics. British Journal of Addiction, 68 : 291 — 294, 1973. Dans The Donwoods Institute. (Document interne) ***The Focus Group on Women's Issues***. Toronto, 1989.

Estable, Alma et Meyer, Metchild. ***Childcare Needs of Addicted Women***. Rapport préparé pour la Maison Fraternité et le Childcare Research Sub-committee of the Women's Addiction Committee au Council on Addiction Programmes of Ottawa-Carleton, juillet 1990.

Fillmore, K.M., Bacon, S.D., Hyman, M. ***The 27 Year Longitudinal Panel Study of Drinking by Students in College***. National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, 1979. Dans Blume, Sheila B., M.D., Women and Alcohol — A Review. Journal of the American Medical Association, 256 (11), 1986.

Finkelstein, Norma. Innovative Alcoholism Programs for Women. In Russianoff, Penelope, Ph.D., ***Women in Crisis***. New York : Human Sciences Press, 1981.

Finkelstein, Norma, N.S.W., Brown, Kendra-Ann N., A.C.S.W.; et Laham, Cheryl Qamar, M.S.W. Alcoholic Mothers and Guilt: Issues for Caregivers. ***Alcohol Health and Research World***. 45 — 49, automne, 1981.

Holzman, Ian R., M.D. Fetal Alcohol Syndrome (FAS) — A Review. ***Journal of Children in Contemporary Society***. 15 (1) : 13 — 19, automne, 1982.

Homiller, J.D. Child Care Services. ***Women and Alcohol: A Guide for State and Local Decision Makers***. Washington, D.C. : The Council of State Authorities, Alcohol and Drug Problems Association, 1977. Dans ***Services for Alcoholic Women: Foundations for Change***. Maryland : National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, 1979.

Junior League of Halifax, Inc. ***Woman to Woman: Alcohol Awareness Project***. 1989.

Kaplan, Sarah. Child Abuse and Alcoholism in Women. **Canadian Women Studies**. 12 (1) : 67 — 70, automne, 1991.

Kern, Joseph C., Tippman, Joan; Fortgang, Jeffrey; et Paul, Stewart R. A Treatment Approach for Children of Alcoholics. ***Journal of Drug Education***. 7 (3) : 207 — 218, 1977-1978.

Kline, J.; Shrout, P.; Stein, Z.; Susser, M.; et Warburton, D. Drinking During Pregnancy and Spontaneous Abortion. ***Lancet***. 1 : 176 — 180, 1980. Dans Holzman, I. Fetal Alcohol Syndrome (FAS) — A Review. ***Journal of Children in Contemporary Society***, op. cit.

Lees, David. The Healer from Sunny Hill. ***Reader's Digest***. 54 — 58, février 1992.

Liet, Nina R., M.D. Parenting and Child Services for Drug Dependent Women. Dans Beschner B.G., et Mondanaro, J. ***Treatment Services for Drug Dependent Women, Vol. I*** op. cit.

Marsh, Jeanne C., Ph. D. et Miller, Nancy A., M.A. Female Clients in Substance Abuse Treatment. ***The International Journal of the Addictions***. 20 (6 et 7) : 995 — 1019, 1985.

Marshall, Janet. ***Where do The Children Go? Women, Addictions and Childcare***. Rapport de recherche. Secrétariat d'État, Programme de promotion de la femme, mai 1989.

Marshal, Janet. ***Nine-to-Five: A Day Program Design. Support Services for Women in Recovery from Chemical Dependency on Prince Edward Island***. Mann House Corporation, 1990.

Naierman, N.; Savage, B.; Haskins, B.; Lear, J.; Chase, H.; Marrell, K.; et Lamathe, R. ***Sex Discrimination in Health and Human Services***. Cambridge, MA : ABT Associates, 1979. Dans Marsh, Jeanne C., Ph. D. et Miller, Nancy A., M.A. Female Clients in Substance Abuse Treatment. The International Journal of the Addictions op. cit.

National Clearinghouse for Alcohol Information. ***A Selective, Annotated Resource Guide on Women, Alcohol, and Prevention***. Maryland : National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, 1982.

O'Gorman, Patricia A., Ph.D. Public Policy and the Child of the Alcoholic. ***Journal of Children in Contemporary Society***. 15 (1) : 35 — 40, automne, 1982.

Pearlman, Penny and West, Mack. «Women and Children : A Special Approach». Presented at the National Alcoholism Forum, Annual Conference of the National Council on Alcoholism, St. Louis, MO, April, 1978 and the Alcohol and Drug Problems Association Conference, Seattle, Washington, September 1978. In Estable, A. and Meyer, M. ***Childcare Needs of Addicted Women***, op.cit.

Pearleman, Penny; West, Malcolm; et Dalton, Jeanne. Mothers and Children Together: Parenting in a Substance Abuse Program. Dans Beschner, B.G., Reed, B.J., et Mondaro, J. ***Treatment Services for Drug Dependent Women, Vol. II*** op. cit.

Report of the Research Subcommittee to the Community Committee on Women's Residential Services. Ottawa, 1986.

Sandmaier, Marian. Women Helping Women: Opening the Door to Treatment. ***Alcohol Health & Research World***. 17 — 23, automne, 1977.

Schilit, Rebecca et Gomberg, Edith Lisansky. Social Support Structures of Women in Treatment for Alcoholism. ***Health and Social Work***. 12 (3) : 187-195, automne, 1987.

Shulte, K et Blume, S.B.A Day Treatment Center for Alcoholic Women. Health and Social Work, 4 (4) : 222 — 231, 1979. Dans Marsh, Jeanne C., Ph. d. et Miller, Nancy A., M.A. Female Clients in Substance Abuse Treatment. ***The International Journal of the Addictions*** op. cit.

Sutker, P.B., Libet, M. M.; allain, A.N.; et al. Alcohol Use, Negative Mood States, and Menstrual Cycle Phases. ***Alcoholism***. 7 : 327 — 331, 1983. Dans Blume, Sheila B., M.D. Women and Alcohol — A Review. ***Journal of American Medical Association*** op. cit.

Swedberg-Kohli, Susan. Beating the Bottle. ***Canadian Living***. 167 — 173, décembre 1991.

The Donwood Institute. (Document interne) ***The Focus Group on Women's Issues***. Toronto, 1989.

Vannicelli, M. Treatment Outcome of Alcoholic Women: The State of the Art in Relation to Sex Bias and Expectancy Effects. Dans Wilsnack, S.C. et Beckman, L.J. (Eds.) ***Alcohol Problems in Women: Antecedents, Consequences, and Intervention***. New York: The Guilford Press, 369 — 412, 1984.

Wilsnack, S.C. et Beckman, L.J. (Eds.). ***Alcohol Problems in Women: Antecedents, Consequences, and Intervention***. New York : The Guilford Press, 1984.

Wilson, Brenda L. Treatment for Two. ***Public Welfare***. 31 — 36, automne, 1991.

Wilson, G.S.; Desmond, M.M.; et Verniaud, W.M. Early Development of Infants of Heroin addicted Mothers. ***American Journal of Diseases of Children***. 126 (4) : 457 — 462, 1973.

Ma garderie prend le virage écologique

En octobre 1993, Children's Choice Co-operative de Prince Albert, Saskatchewan est devenue la première garderie du Canada à acquérir le «Statut Vert». Ce statut lui a été accordé par la Society, Environment & Energy Development Studies (SEEDS) Canada Foundation pour indiquer que les enfants et le personnel de la garderie avaient réalisé 100 projets à caractère environnemental.

A Children's Choice, Daphne Kemp, membre du personnel, a lancé un projet qui a par la suite entraîné des activités comme planter des arbres, ramasser des déchets, planter et entretenir un potager, apprendre des chansons concernant la terre, se servir des matériels recyclables pour bricoler et fabriquer des crayons à colorier. Tout le monde a pris l'habitude de réutiliser et de recycler. Même l'eau de l'aquarium a été utilisée pour arroser le potager et les plates-bandes au lieu de la jeter.

Pour aider les enfants à connaître la signification du terme «biodégradable», on a planté un «jardin dans les déchets». Les enfants ont creusé un trou dans la cour arrière de la garderie et y ont mis des choses comme des journaux, des boîtes de conserve, des peaux de bananes, des sacs à ordure en plastique. Un mois plus tard, ils ont recreusé le trou pour voir quels articles avaient commencé à se décomposer. Cet exercice a lancé la discussion sur ce qu'on pouvait jeter ou réutiliser.

DAPHNE KEMP

Pour les membres du personnel, l'attribution du «Statut Vert» a corroboré le fait que les enfants ne sont jamais trop jeunes pour apprendre à assumer des responsabilités concernant l'environnement. Children's Choice travaille actuellement sur plus de 150 autres activités afin d'acquérir le «Statut Jade».

Pour vous inscrire, communiquez avec le programme SEEDS. On recommande un don de 32.10 $, mais ce n'est pas obligatoire. Une trousse incluant un journal, un trophée, un superglobe et un organigramme de projet vous seront envoyés. Les certificats décernés au fur et à mesure de votre cheminement sont : le bronze après la réalisation de 20 projets, l'argent après 40 projets et l'or après 60 projets. On reçoit une bannière verte pour saluer la réalisation de 100 projets, ce qui confère le «Statut Vert». ♦

Information : SEEDS Canada Foundation, Suite 440, 10169 — 104th St., Edmonton, Alberta T5J 1A5. Téléphone : (403) 424-0971. Téléc. : (403) 424-2444

— Gail Szautner, directrice, Childrens Choice Child Care Co-operative

Nouvelles des écoles

JoAnne Hurst, représentante de la Nouvelle-Écosse au conseil d'administration de la Fédération et présidente du comité de rédaction, assure maintenant la coordination de la présente rubrique. Deux étudiantes de son université nous parlent de leur programme.

L'Université Mount Saint Vincent de Halifax en Nouvelle-Écosse, offre un programme de quatre ans menant à un diplôme en éducation de la petite enfance. Le diplôme, précédemment appelé B.A. en études de l'enfant est devenu récemment B.A. en arts appliqués (Études de l'enfance et de la jeunesse) pour incorporer les options sur l'adolescence ajoutées au programme. Le programme comprend des cours concernant l'enfant de la naissance à l'adolescence ainsi que la vie familiale, avec un accent particulier sur les questions actuelles liées à la garde à l'enfance.

Au cours de la quatrième année du programme, les étudiantes peuvent choisir une concentration dans l'une des trois spécialisations suivantes : soins à l'enfance et à la jeunesse; enseignement élémentaire ou éducation spécialisée et jeunes enfants (à la Acadia University). Nous sommes fières de notre programme et de tout ce qu'il comporte : il comprend 20 crédits et plus de 500 heures de stage pratique supervisé.

En tant que finissantes du programme d'études de l'enfance et de la jeunesse, nous avons hâte de commencer notre carrière de professionnelle de la garde à l'enfance. Les quatre années passées dans le programme nous ont donné les connaissances, les compétences et l'expérience nécessaires pour être des professionnelles efficaces. Les professeures dévouées qui nous ont formées pendant ces années constituent une des principales raisons de l'excellence de notre programme. Il est rare de trouver une faculté aussi engagée et aussi avertie que la nôtre. Nous remercions les membres de cette faculté de nous avoir aidées à devenir de nouveaux membres du milieu de la garde à l'enfance.

En tant que co-présidentes de la Child and Youth Study Student Society cette année, nous avons eu l'occasion d'apporter une contribution véritable. Notre société compte plus de 60 membres et nous avons travaillé sans relâche dans le cadre de

campagnes de financement au profit d'organisations sans but lucratif locales de la garde à l'enfance. Nous avons aussi trouvé le temps de nous réunir en tant que groupe et de nous amuser!

Les personnes qui ont à coeur le bien-être des enfants ont besoin d'une base solide pour devenir des professionnelles efficaces. Le programme d'étude de l'enfance et de la jeunesse de l'Université Mount Saint-Vincent nous donne cette base.

Karen Emerson et Krista Whitson

La garde à l'enfance en France

Deux publications récentes, *Les enfants des pays riches, les nouveaux laissés-pour-compte* et *The New York Times Magazine* — ont cité la France comme modèle à suivre en ce qui concerne les services de garde. Selon le document des Nations Unies, les 4,5 millions d'enfants de moins de six ans qui vivent en France ont accès aux services de garde les plus complets offerts en Europe occidentale. Le *New York Times* pose la question suivante à ses lecteurs et lectrices : «Si la France peut le faire, pourquoi pas nous?»

Voici un aperçu du système français de garde à l'enfance :

Écoles maternelles (pour les enfants de 2 à 6 ans)

- Les parents paient seulement pour les repas et pour les services de garde avant et après l'école, au prorata de leur revenu.
- 95 p. 100 de tous les enfants français âgés de 3 à 5 ans sont à la garderie de 8 h 30 à 16 h 30.
- On distingue trois groupes : les enfants de 2 à 3 ans et demi; les enfants de 3 ans et demi à 5 ans et ceux de plus de 6 ans.
- On encourage surtout les enfants à développer la confiance en soi et l'estime de soi.
- La recherche a permis d'établir que les enfants qui ne fréquentent pas ces garderies sont plus susceptibles d'être désavantagés au moment de commencer l'école primaire.

Services périscolaires (services de garde offerts en dehors des heures de classe et disponibles dans des centres de loisirs généralement liés aux écoles maternelles)

- Les services périscolaires ouvrent à 7 h 30 et ferment à 18 h 30.

Crèches collectives (services offerts pendant 8 à 12 heures par jour pour les enfants de moins de 3 ans)

- 4 p. 100 des enfants de moins de 3 ans (85 000 enfants) utilisent ce service.
- Le service est réservé aux enfants de mères travailleuses.
- Chaque crèche accueille en moyenne 50 enfants répartis en deux ou trois groupes.
- Les frais de garde sont calculés au prorata du revenu et vont de 3 $ à 17 $ américains par jour.
- 26 p. 100 des coûts sont couverts par les frais de garde déboursés par les parents.
- Il y a de longues listes d'attente.

Crèches familiales (services de garde en milieu familial)

- 2 p. 100 des enfants de moins de 3 ans (46 000) utilisent ce mode de garde.
- Les intervenantes doivent s'inscrire et recevoir une approbation mais nombre d'entre elles offrent des services de garde non reconnus.
- La taille maximale du groupe est fixée à 3, y compris les enfants de l'intervenante en services de garde.
- Une agence publique inscrit et supervise les intervenantes en services de garde, recueille les frais de garde des parents, lesquels frais sont fixés au prorata du revenu, et fournit des équipements et de l'aide.
- Les intervenantes reçoivent un salaire de base, de l'assurance sociale en plus de bénéficier de vacances payées.
- 38 p. 100 des dépenses sont couvertes par les frais parentaux.
- Les crèches familiales sont moins chères que les crèches collectives.
- *Haltes-garderies* (prématernelles à temps partiel)
- 41 000 places pour les enfants de 0 à 6 ans, même si la plupart ont moins de 3 ans.

Services de garde privés

- On dénombre 138 000 intervenantes en services de garde reconnues et au moins autant qui ne le sont pas.

Formation du personnel

- Selon le *New York Times Magazine*, la plupart des enseignantes du milieu préscolaire détiennent l'équivalent d'une maîtrise. Les directrices des crèches collectives sont des infirmières autorisées possédant deux années d'expérience en études du développement de l'enfant. Les directrices adjointes sont aussi des infirmières autorisées et les enseignantes ont l'équivalent de quatre années d'études collégiales. En outre, les auxiliaires en services de garde doivent détenir un diplôme d'études secondaires et suivre avec succès un cours d'un an en développement de l'enfant. ♦

Sylvia Fanjoy

Réseau pan-canadien

SCÈNE NATIONALE

Un sondage national, commandé par la Coalition ontarienne pour l'amélioration des services de garde, a révélé qu'environ 64 p. 100 des Canadiens et Canadiennes favorisent la mise en place d'un programme national de garde à l'enfance. Parmi ces derniers, 30 p. 100 sont résolument favorables à un tel programme tandis que 34 p. 100 y sont plus ou moins favorables. En outre, 13 p. 100 des personnes interrogées se sont dites incertaines pendant que 4 p. 100 étaient sans opinion. L'enquête a été réalisée par Insight Canada Research en novembre 1993.

La Colombie-Britannique et les provinces des Prairies sont celles qui ont respectivement appuyé le plus (72 p. 100) et le moins (56 p. 100) l'établissement d'un programme national de garde à l'enfance. Les personnes les plus susceptibles de s'opposer à ce programme étaient âgées de 55 à 64 ans (32 p. 100), les femmes au foyer (26 p. 100) ainsi que les Canadiens et les Canadiennes disposant d'un revenu de ménage annuel de 55 000 $ à

64 000 $ (24 p. 100).

Les résultats sont basés sur un échantillon national de 1 200 entrevues, avec une marge d'erreur d'environ 2,8 points de pourcentage, 19 fois sur 20.

SCÈNE NATIONALE

Dans une déclaration faite à la chambre des Communes le 31 janvier 1994, Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines Canada, a demandé aux Canadiens et Canadiennes « d'oublier leurs anciennes conceptions des choses, de faire abstraction de leurs intérêts particuliers et de commencer à penser au genre de règles de base que nous devons adopter au Canada pour rétablir l'équité, l'espoir et un sentiment de sécurité. »

Le ministre a proposé un processus en trois étapes pour réformer le système de sécurité sociale du Canada et qui comprendra de meilleures dispositions sur le soutien et les soins offerts aux enfants. Dans le cadre de la première étape, le gouvernement doit présenter son plan d'action proposé en avril. La deuxième étape comprendra une consultation et une analyse. À la fin de 1994, le projet de loi sera débattu en Chambre et on prévoit que la loi sera promulguée au début de 1995.

MANITOBA

Lors de sa réunion annuelle tenue en janvier 1994, les membres de la Manitoba Child Care Association ont approuvé une motion visant à changer le titre des personnes précédemment appelées intervenantes/professionnelles en services de garde pour celui d'éducatrices de la petite enfance. Ce titre s'appliquera aux membres professionnels et para-professionnels qui s'occupent des enfants et les éduquent dans des services de garde reconnus : garderies, centres de ressources et garde en milieu familial.

Lorsque l'expression sera largement utilisée au sein de la communauté de la garde à l'enfance, la MCCA exhortera le gouvernement à modifier la loi en conséquence.

MANITOBA

La Manitoba Child Care Association a élaboré une échelle de salaires provinciale dans le cadre de la *Worthy Wage Campaign*. Les salaires annuels proposés pour le personnel à temps plein sont les suivants :

- directrice — 38 984 $ à 42 984 $
- superviseure — 30 794 $ à 34 794 $
- intervenante en services de garde — 25 900 $ à 29 900 $
- auxiliaire en services de garde — 17 745 $ — 21 745 $

La MCCA a souligné qu'il s'agit d'exigences salariales minimales. L'Association a lancé une campagne de sensibilisation du public pour convaincre la population de la province que l'injection de fonds publics dans la garde à l'enfance constitue un bon investissement. Le 21 avril a été proclamé « Worthy Wage Day » (Journée de l'équité salariale).

NOUVEAU-BRUNSWICK

Le MicMac/Maliseet Child Care Council, sous les auspices de la Early Childhood Coalition Petite Enfance, recevra des subventions de la CAPMGE jusqu'en mars 1995 pour la création d'un programme de formation en éducation de la petite enfance/services de garde autochtones menant à un diplôme. Le projet permettra d'examiner les options disponibles en matière de formation pour les intervenantes de services de garde autochtones et d'élaborer un programme d'études ayant un contenu et des programmes autochtones.

ALBERTA

L'ombudsman de l'Alberta, Harley Johnson, enquête sur la façon dont la province traite les plaintes relatives à la garde à l'enfance. M. Johnson a estimé énorme les 289 plaintes accumulées en neuf mois. L'Alberta compte 644 garderies reconnues. Selon le Medicine Hat News, Johnson ne fait pas enquête sur les garderies, mais analyse surtout comment le ministère des Services sociaux et de la famille remplit son mandat.

Un rapport public de son enquête sera publié en juin.

ALBERTA

Le ministère des Services sociaux et de la Famille de l'Alberta a annoncé en janvier une réduction de 20 p. 100 sur trois ans des subventions de fonctionnement accordées aux garderies. Le ministère de l'Éducation a aussi annoncé une compression de 50 p. 100 des fonds accordés aux services à la petite enfance.

SASKATCHEWAN

Le budget de la Saskatchewan présenté en février consacre 4,4 millions de dollars à un plan d'action pour les enfants. Le plan comprend des programmes de prévention pour les enfants à risque, la création du poste de défenseure des enfants, l'accroissement des services de garde pour poupons destinés aux parents adolescents qui fréquentent le secondaire et une meilleure coordination des ressources communautaires pour les victimes de violence familiale

ONTARIO

Les 23 Ontario Colleges of Applied Arts and Technology (OCAAT) qui offrent des programmes en éducation de la petite enfance ont lancé un processus d'élaboration de normes pour les programmes offerts par les collèges et une revue de tous les programmes du système. L'objectif de ces initiatives est de garantir que les diplômées en EPE aient les mêmes connaissances et aptitudes de base; de faciliter le transfert des étudiantes en EPE entre les collèges; et, de faciliter le processus pour les étudiantes qui font une demande d'équivalence de cours aux universités.

ONTARIO

Environ 11 537 intervenantes en garderie sans but lucratif de l'Ontario recevront un acompte de quelque 6 millions de dollars du gouvernement provincial à titre de rajustement pour équité salariale. Ce versement comprend 550 $ pour les salaires et les avantages sociaux de chaque employée à temps plein. Ces employées ont reçu une augmentation salariale de 2 000 $ en 1992-1993 à titre de premier acompte pour l'équité.

Calendrier

AVRIL

28-30
Winnipeg, Manitoba

La 17e conférence annuelle de la Manitoba Child Care Association se déroulera sur le thème « Future Directions: Child Care for All ». On y tiendra plus de 50 ateliers, des visites à des garderies ainsi qu'une réception pour célébrer le 20e anniversaire de la MCCA. La « Semaine de l'éducatrice de la petite enfance » sera aussi lancée. Info. : MCCA, 364, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba R2W 4X3. Tél. : (204) 586-

-5587. Téléc. : (204) 589-5613.

MAI

4-5
Toronto, Ontario

La Fondation chrétienne du Canada pour les enfants tiendra la conférence «Ready to Learn» au Embassy Suites Hotel à Toronto. La conférence a pour thèmes *The right to a healthy start, Parenting resources and community-based support* et *Enriching and educational television*. Info. : La Fondation chrétienne pour les enfants du Canada, 1027 McNicoll Ave., Scarborough Ontario M1W 3X2. Tél. : (416) 495-1174. Téléc. (416) 495-9395.

6-7
Whitehorse, Yukon

Alan Mirabelli de l'Institut Vanier de la famille prononcera le discours programme à l'occasion d'une conférence parrainée par la Yukon Child Care Association and Foster Parents.

12-15
Ottawa, Ontario

Symposium sur invitation concernant les questions relatives à la garde à l'enfance en milieu familial qui réunira des représentantes du gouvernement, des organisations et des intervenantes de la garde à l'enfance. On y mettra l'accent sur la définition et le soutien des services de garde en milieu familial. Info. : Lee Dunster, chargée de projet, Child Care Providers Association, 2085 Alton Street, Ottawa, Ontario K1G 1X3. Tél. : (613) 731-1991. Téléc. : (613) 731-5694.

11-14
London, Ontario

La 42e conférence annuelle de l'Association de l'éducation des petits de l'Ontario (AEPO), aura lieu à London sur le thème de l'Année internationale de la famille «Édifier la plus petite démocratie au coeur de la société». La conférence mettra en vedette Adele Faber sur le thème «How to talk so your kids will listen and listen so your kids will talk». Rona Maynard, rédactrice du magazine *Chatelaine*, prononcera une conférence sur le thème «Communities for kids: an agenda for the 90s» et la chanteuse et humoriste canadienne Nancy White présentera un spectacle. Info. : AEPO, 40 boul. Orchard View, bureau 211, Toronto (Ontario) M4R 1B9. Tél. : (416) 487-3157. Téléc. : (416) 487-3758.

21-24
Vancouver, Colombie-Britannique

Dans le cadre de la célébration de l'Année internationale de la famille, la Early Childhood Educators of British Columbia explorera et définira la diversité des familles et le rôle de l'éducation de la petite enfance dans la vie des citoyens et des citoyennes. Les déléguées auront l'occasion de voir toutes les nouveautés et les créations et d'en entendre parler aussi bien par les leaders locaux qu'internationaux du domaine de la petite enfance. Info. : ECEBC Conference Secretariat, c/o Events by Design, #601-325 Howe Street, Vancouver, British Columbia V6C 1Z7.

22-25
Toronto, Ontario

29e conférence annuelle de la Association for the Care of Children's Health organisée au Harbour Castle Hotel à Toronto sur le thème «Dream, Schemes, Flying Machines». Info. : ACCH, 7910 Woodmonth Avenue, Suite 300, Bethesda, Maryland, 20814 — 3015, USA.

27 mai — 5 juin
National

Participez à la Semaine Canada en forme avec des milliers de Canadiens et de Canadiennes — le plus grand festival mondial d'activités physiques. L'Association canadienne des loisirs/parcs dans le cadre de l'Année internationale de la famille en collaboration avec le Réseau canadien des corridors verts, vous invitent ainsi que votre famille, vos amis et vos collègues à faire un pas dans la bonne direction en organisant une «Marche vitalité» dans votre communauté. En marche Canada! Pour recevoir gratuitement la trousse du moniteur, communiquez avec Rachel Larin-Hagen, Association canadienne des loisirs/parcs, 1600 James Naismith Drive, bureau 306, Gloucester (Ontario) K1B 5N4. Tél. : (613) 748-5651. Téléc. : (613) 748-5854.

29-31
Toronto, Ontario

La Direction générale de la condition féminine de l'Ontario tiendra un symposium national au Metro Toronto Convention Centre sur le thème «Families and Economy: A Caring Agenda». À l'occasion de ce symposium, les participantes discuteront de l'harmonisation des responsabilités familiales et professionnelles. Info. : Patricia Li, Direction générale de la condition féminine de l'Ontario, 2, rue Carlton, 12e étage, Toronto (Ontario) M5B 2M9. Tél. : (416) 314-0361.

JUIN

3-5
Ottawa, Ontario

L'Association canadienne des ludothèques et des centres de ressources pour la famille (LCRF Canada) tiendra sa conférence nationale biennale sur le thème «Les familles rencontrent leurs services communautaires». Les thèmes des ateliers comprennent : le soutien aux intervenantes en services de garde informels, comment trouver des fonds, faire le marketing de votre programme, l'automatisation de la ludothèque, questions liées au personnel et promouvoir la santé et la sécurité. L'honorable juge Andrée Ruffo, défenseure des enfants dont on connaît bien le franc-parler, prononcera un discours-programme. La conférence se déroule dans le cadre des activités de l'Année internationale de la famille. Info. : Helen Smith, LCRF Canada, 120, av. Holland, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. Tél. : (613) 728-3307.

12-15
Toronto, Ontario

La Association for Sexual Abuse Prevention (ASAP), le Metropolitan Toronto Special Committee on Child Abuse et l'Institut pour la prévention de l'enfance maltraitée co-parrainent une conférence internationale sur les initiatives de prévention de l'exploitation sexuelle des enfants. Info. : ASAP, c/o Metro Toronto Special Committee on Child Abuse, 443 Mt. Pleasant Road, 2nd Floor, Toronto, Ontario M4S 2L8. Tél. (416) 440-0888. Téléc. : 440-1179.

13-24
Victoria, Colombie-Britannique

La 3e conférence biennale du Summer Leadership Institute et de la School of Child and Youth Care de l'Université de Victoria mettra l'accent sur les projets en matière de garde d'enfants autochtones et sur les initiatives dans les pays en développement. La 2e semaine

du stage d'études aura lieu conjointement avec une conférence concernant *la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant* et *l'Année internationale de la famille*. Info. : Alan Pence, Ph.D., School of Child and Youth Care, University of Victoria, P.O. Box 1700, Victoria, B.C. V8W 2Y2. Téléc. (604) 721-8977.

24-26
Toronto, Ontario

L'Association des éducatrices et éducateurs francophones des services à l'enfance de l'Ontario et de l'Association francophone de psycholologie de l'Ontario tiendra un congrès sur le thème de «La prévention... un pas vers l'intégration.» Grâce à des ateliers, des tables rondes, des dîners-conférences et d'une foire d'information, les participantes et participants pourront acquérir tout un bagage de connaissances sur la prévention et l'intégration sociale. Info. : Claudia Lebeuf, AEFSEO et AFPO, C.P. 46041, 444, rue Yonge, Toronto (Ontario) M5B 2L8. Tél. : 1 (800) 264-4399. Téléc. : (416) 968-6838.

OCTOBRE

13-15

La conférence annuelle Ontario School Age aura lieu à Gananoque, un lieu de villégiature situé à 20 minutes de Kingston. La conférence se déroulera sous le thème «Where Rural Meets Urban». Info. : Wendy Mitchell, St. Lawrence College, King & Portsmouth, Kingston, Ontario K7L 5A6. Tél. : (613) 544-5400, poste 1133. Téléc. (613) 545-3920.

Ressources

La deuxième édition de *La santé des enfants du Canada : Profil réalisé par l'ICSI* sera disponible au printemps. Cette nouvelle édition contiendra de nouvelles informations concernant l'impact de la pauvreté sur la santé des enfants, la santé des enfants autochtones et la santé mentale chez les enfants.

La publication peut être commandée avant le 1er mai à un prix réduit, soit 20 $ (plus frais d'expédition, de manutention et de TPS) auprès de l'Institut canadien de la santé infantile, 885, promenade Meadowlands est, bureau 512, Ottawa, Ontario K2C 3N2.

L'Institut Vanier de la famille vient de produire deux publications pour marquer l'Année internationale de la famille. Dans *Profil des familles canadiennes* (20 $), on pose la question «Une famille, c'est quoi finalement?». On traite aussi des gens qui en font partie et on se demande si les familles arrivent à joindre les deux bouts. *Les familles canadiennes* (4 $) est une publication bilingue contenant des faits et les chiffres.

L'Institut Vanier de la famille, 120, av. Holland, bureau 300, Ottawa, Ontario K1Y 0X6.

Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal (500, boul. Crémazie est, Montréal (Québec) H2P 1E7 Tél. : (514) 384-1830) diffuse les deux documents suivants :

Idées pratiques pour garderies en milieu scolaire. Helen Fox et al., 1986, 53 p. (3 $ + 1 $ de frais).

Informations se rapportant à la santé, manuel de référence sur les services de garde en milieu scolaire. Sally Forbes et al., 1986, 114 p. (5 $ + frais).

On peut aussi se procurer gratuitement :

Enfants extra-classe, (6 à 12 ans), auprès du Service de garderie, ministère des Services sociaux du Nouveau-Brunswick, 1985, 33 p. Tél. : (506) 453-2950.

Le ministère de l'Éducation du Québec a aussi publié des documents disponibles gratuitement auprès de la Direction des communications, ministère de l'Éducation, 1035, de la Chevrotière, 11e étage, Québec (Québec) G1R 5A5 Tél. : (418) 643-7095.

Recueil d'activités pour les services de garde en milieu scolaire, 1988, 249 p., nº 16-1120.

Bibliographie pour un service de garde en milieu scolaire, 1989, 36 p., nº 16-1125.

Organisation des services de garde en milieu scolaire, document d'information, 1991, 22 p., nº 51-5327.

L'alimentation dans les services de garde en milieu scolaire, 1990, 31 p., nº 51-5284.

Guide d'aménagement des services de garde en milieu scolaire, 1989, 27 p., nº 27-1990.

Les documents suivants sont produits par l'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec, 13, rue St-Laurent est, Longueuil (Québec) J4H 4B7 Tél. : 1-800-363-0592 Téléc. : 646-1807.

Les prix mentionnés comprennent les taxes et les frais de port.

Vivre en harmonie avec les 9 - 12 ans, conception d'un programme d'activités : Guide et outils. Lise Baillargeon et Diane Binette, 1991, 133 p. (25,70 $).

Entre l'école et la maison, guide d'organisation d'un service de garde en milieu scolaire, 1991, 71 p. (19,30 $).

Gestion financière d'un service de garde en milieu scolaire, pratiques courantes et notions de comptabilité, Diane Binette, 1987, 61 p. (19,30 $).

La magie des idées, recueil d'activités, Sylvie Brasseur, 1992, 221 p. (26,25 $).

Aménagement et équipe[illegible]nt du service de garde en milieu scolaire, incidences sur le développement de l'enfant, Suzanne Vanier et Diane Binette, 1991, 46 p. (24 $).

Analyse des tâches du personnel de garde en milieu scolaire. Lise Baillargeon, 1989, 31 p. (8,60 $).

L'Association des services de garde en milieu scolaire du Québec, grâce à une subvention de la Caisse d'aide, élabore actuellement un outil d'auto-évaluation de la qualité d'un service de garde en milieu scolaire. Le document devrait être prêt à l'automne 1994.

VOL. 8 NO. 2 SUMMER 1994

Interaction

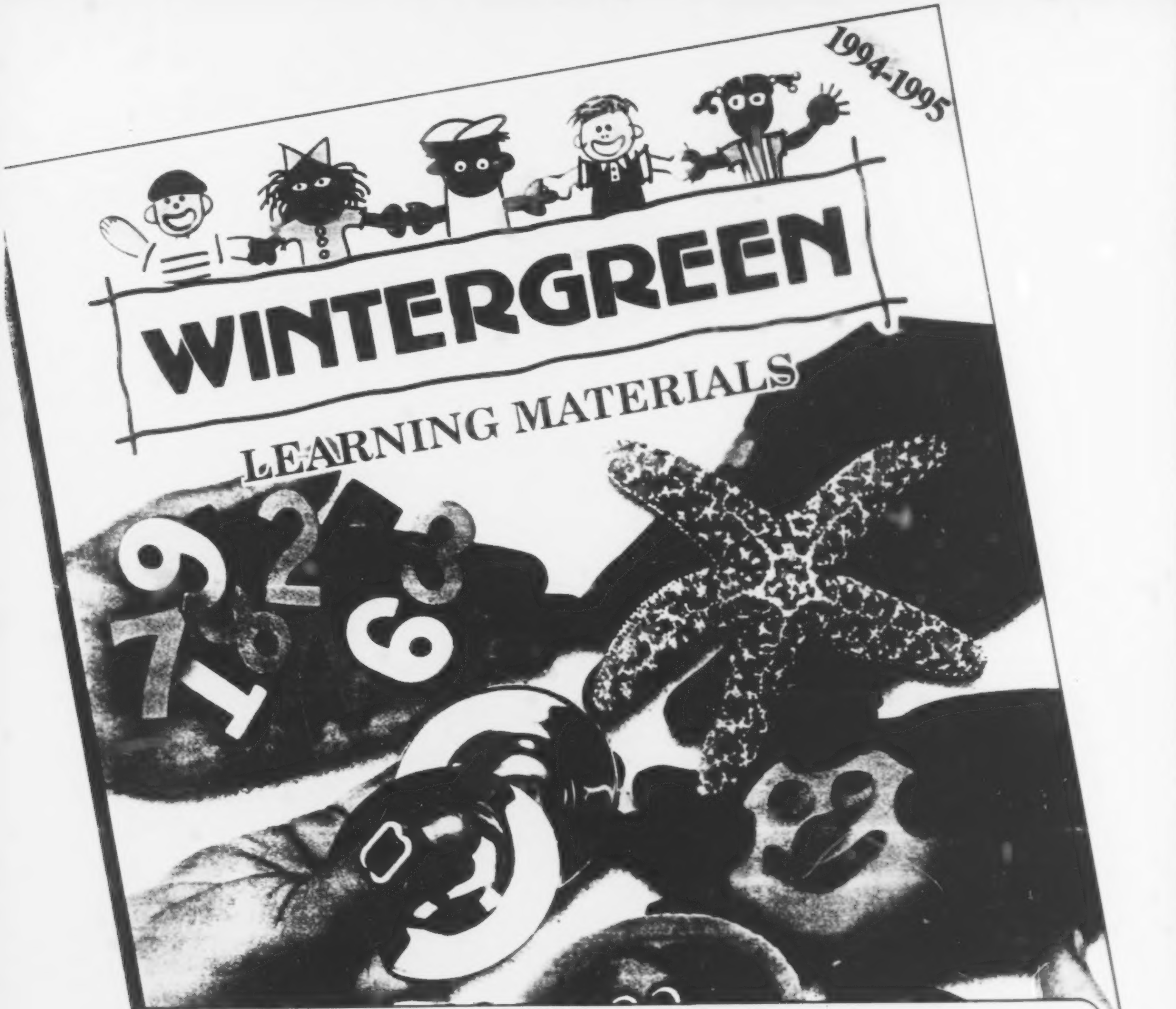
PUBLICATION OF THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Meeting the Needs of Immigrant Children

National Guidelines for Child Care

Parachute Play

PS 023549



It's The Best There Is

The WINTERGREEN Learning Materials Catalogue has everything you need. 180 pages of terrific products and innovative ideas that have excited teachers and caregivers in thousands of schools and daycare centres across Canada.

Don't miss our "Anti-Bias" materials on page 172 and 173; or our "Theme Based Resource Chests" starting on page 126.

WINTERGREEN offers you highly trained, friendly telephone people to help you with your order, the highest quality products available and an UNBELIEVABLE GUARANTEE on every purchase. Plus we'll guarantee to match prices of comparable products from any competitor's catalogue.

WINTERGREEN 14 Connie Cres. #10, Concord, Ont L4K 2W8

FAX Free 1-800-567-8054, Toronto Area 905-669-2481, Telephone Free 1-800-268-1268, Toronto area 905-669-2815

Interaction

VOLUME 8 NUMBER 2 SUMMER 1994

PUBLISHED BY THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Editor	Susan Vaughn
Advertising	Mary Ahearn
Design	Susan Sullivan
Translation	Sodes
Printing	M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS

Executive Committee

President	Cathy McCormack
Vice-President	Gail Szautner
Secretary/Treasurer	Milton Sussman
Past-President	Joanne Morris

Directors

British Columbia	Susan Harney
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Marilynn Yeates
Quebec	Daniel Berthiaume
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Alice Taylor
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir
Director-at-Large	Rosemary Somers

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Mary Ahearn	Communications Coordinator
Catherine Ryerse	Writer/Editor *Focus*
Jennifer Murphy-Hupe	Information Officer
Gaetane Huot	Membership Officer
Lyne Flansberry	Administrative Assistant

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

◆

supporting initiatives which increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

◆

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

◆

CCCF/FCSGE receives funding from Human Resources Development

GST Registration No. – R 106844335

ISSN 0835-5819

C O N T E N T S

O P I N I O N S

Behind the Scenes 2

Letters 2

Inside the Federation: National Forum on Guiding Principles 3

Inside the Federation: National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education 6

Multiculturalism — Beyond Tokenism 10
by Rakel Goiri

Children's Book Reviews 11
by Elizabeth Thornley

P R A C T I C E

Preventing Injuries in Child Care Settings 12
by Denise Avard

Program Ideas: Parachute Play 14
by Gail Szautner

Ask Your Health Professional: Measuring up your Nutritional Program 15
by Deborah Kernested

Effective Management:Encouraging Parent Participation 17
by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

F O C U S

Bilingual or Not? Supporting Families at Risk for Language Loss 19
by Susan Wastie

Supporting the New Immigrant/Refugee Family in Child Care 22
by Julie Dotsch

N E W S

Research Update: Latino Refugee Children: Families of War and Persecution in the ECE System 25
by Judith Bernhard and Marlinda Freire

Did You Know 28

Across Canada Network 29

Calendar 31

Resources 32

Cover photo: Philip Vaughn

INTERACTION is published quarterly for distribution to Federation members. All advertising is subject to editorial approval. The Canadian Child Care Federation assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***INTERACTION***, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or services by the Federation. Advertising Rates are available on request. Circulation: 2,500. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect the views of the Federation. Except for copyright material, contents of this publication may be copied with full credit given to the Canadian Child Care Federation. If contents are incorporated into another publication, please forward copy of same. Letters to the editor should be addressed to: Editor, ***INTERACTION***, Canadian Child Care Federation, 306—120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6. (613) 729-5289. FAX (613) 729-3159.

Behind the Scenes

This issue of *Interaction* focuses on the challenge of meeting the diverse needs of children from different cultures. As Rakel Goiri explains in *Multiculturalism — Beyond Tokenism*, "it is not enough to provide children with a classroom where materials have passed the approved multicultural checklist...it is what we do or do not do in our daily contacts with children and parents that sends the message of respect and tolerance."

In the Focus section, Susan Wastie discusses the need for child care centres to establish language policies for second language learning. Promoting linguistic diversity fosters familial closeness and gives children a sense of personal identity and culture. In *Supporting the New Immigrant/Refugee Family in Child Care*, Julie Dotsch explains how to help newcomer children through the difficult process of adapting to a child care environment. Finally, in our Research Update section, Judith Bernhard and Marlinda Freire recount their study on *Latino Refugee Children in Child Care* (1993). They suggest ways that early childhood educators can be a positive force in helping refugee families through the adjustment and recovery process.

This issue also includes a report on the Federation's National Forum on Guiding Principles, which was held in April, as well as National Guidelines for Training in ECCE. I would like to take this opportunity to thank Sylvia Fanjoy and Susan Sullivan for the outstanding work they did on *Interaction* while I was on maternity leave. As always, I welcome any comments and/or suggestions for articles. ◆

Susan Vaughn,
Editor

Letters

I have been a member of your organization for the past six years. I have enjoyed your newsletters and reports concerning child care across Canada. I love working with children. It's always a great reward when you see a smile on a child's face when she/he finally succeeds in completing a craft or other project. I think day care workers are a special group of people. We work together to achieve one very important goal — to give each child a brighter future.

I attended your very first conference, which was held in Winnipeg, Manitoba. I also attended your national conference in Toronto last year. Both were very rewarding experiences.

Everybody is aware that the Canadian economy is very vulnerable these days. Everywhere you look, people are losing their jobs, accepting cuts in wages and benefits are almost non-existant. As day care workers, we are not immune to these factors. In New Brunswick, the federal government gives each licensed day care subsidies to help them through the summer months. These are not considered assets, they are necessary funding for each day care's survival.

On February 28, the provincial government announced its new budget. Effective April 1, 1994, subsidies to New Brunswick day cares will be cut in half. Next year, subsidies will be completely eliminated. [See Across Canada — New Brunswick]

For day care workers in this province, this means the few benefits we have will be totally eliminated. Employers will no longer be able to send staff to conferences or other educational projects. New Brunswick day care workers are already one of the lowest paid groups of employees in their field. The average wage for these workers is $6.50 per hour.

Day care workers across New Brunswick are banning together to try and fight this decision. If the government goes through with this, I think it will encourage other provinces to take this step to try and save money. In closing, I am sending you news clippings so you can better understand the dilemma we are in.

—Nancy Williams
Assistant Director
Garderie ABC Daycare
Moncton, New Brunswick

Inside the Federation
National Forum on Guiding Principles

More than 80 people from across the country recently attended the Canadian Child Care Federation's National Forum on Guiding Principles to help lay the foundation for a national system of quality child care in Canada. The Forum, which was held in Ottawa on April 8th and 9th, was hosted by the CCCF and funded by the Child Care Initiatives Fund, Human Resources Development Canada.

The Forum was addressed by the Honourable Lloyd Axworthy, Minister of Human Resources Development, who spoke of the framework for a national child care system and of the social security review being conducted by the Liberal government.

Participants developed guiding principles for a national child care system (see page 5). As Forum facilitator Gyda Chud explained, guiding principles are "broad statements that serve as an important step in between our values and policy recommendations. They will serve to guide the policy work that we will do."

"Gather information for the Minister of Human Resources Development that documents the current vulnerability of the child care infrastructure and spaces so that services can be stabilized, maintained and developed while the national system is being put in place." —a building block

The Forum built upon what was accomplished at the National Child Care Workshop, which was held in Montreal last February. That workshop began the discussion on what the anticipated national child care program should include.

Participants at the Forum included representatives from provincial and territorial child care associations, the Canadian Child Care Federation and the Child Care Advocacy Association of Canada, provincial, territorial and federal governments, unions, training institutions and other organizations with an interest in child care issues.

Participants also identified implementation plans or "building blocks" for the development of the national system. The building blocks are practical suggestions, consistent with the guiding principles, that can be accomplished within a two-year time frame.

Play It Again, Sam

Gyda Chud, coordinator of the Early Childhood Continuing Education Program at Vancouver Community College, used a movie metaphor to conceptualize a framework for the participants and focus on the work that lay ahead in developing guiding principles.

"Our task is enormous and challenging... Some of us might be thinking, 'I have been to this movie before.' And it's true — we have been to this movie before. In a host of other meetings, forums, conferences, debates, dialogues and documents, the work of developing guiding principles, policy frameworks and action plans has been a central agenda.

"But this is our favourite movie. We like to see it again and again. We want to play it a hundred times. Like any favourite movie, it's a passion — and for some of us, it's almost an obsession. Like our favourite movie, every time we replay it, there are some new insights, perspectives, pieces we didn't quite catch before, new refinements and learnings to take in. Maybe it's both the agony and the ecstacy of the national child care movie that **we** are the actors. We are the characters, actors, script writers, editors and producers. The Minister told us that clearly this morning when he said the agenda is to empower communities and that he invites our input."

The Minister of Human Resources Development Canada will be responsible for the implementation of a national child care system. He reminded participants of the broader context of the social policy review and reform by the federal government. "It has become very clear that a lot of the conventional approaches simply don't have the same impact they used to have. What is now required is a new institutional framework to eliminate many of the inefficiencies and difficulties and fill the gaps that have developed in many of the programs that we have given great value to over the years but which no longer work."

Axworthy noted that Canada has been singled out by the United Nations as a country that is neglecting its responsibilities to the country's children. "As a Canadian, it has always been an enormous source of humiliation that the report of the United Nations Children's Fund two years ago specifically named our country as one that was not making any effort to combat or deal with the growing incidence of poverty among children."

"Incorporate in regulations those aspects of training that research has shown to have a demonstrable impact on the quality of child care." —a building block

The Liberal Government has pledged to supply an additional 150,000 child care spaces when economic growth reaches three per cent. The recent federal budget predicted that this would be achieved and federal funds for those child care spaces have been earmarked by the Minister of Finance. The federal government is currently consulting with the provinces and territories about how that money will be spent. Axworthy told participants that, "It has become very clear that the provision of children's programs is essential to make the economy work."

This summer, Axworthy expects to meet with the provincial and territorial ministers responsible for child care. "But I want to make it clear that I don't think that in itself is

The Honourable Lloyd Axworthy, Minister of Human Resources Development Canada, addresses the CCCF's National Forum on Guiding Principles.

CCCF president Cathy McCormack presents Gyda Chud with a print of the Canadian Museum of Civilization, in appreciation of her outstanding work as facilitator of the Forum.

good enough. We have to be prepared to look at building a broader framework for the development over the next five or 10 years of a fully active child care program.

"Recommend that the Canadian Child Care Federation and Child Care Advocacy Association of Canada document the important role of the Child Care Initiatives Fund (CCIF) in informing the development of a national child care program and provide that documentation to the government." —a building block

"There will be no quick fix, but what's crucial now is the foundation. Then we can evolve the system, step by step, first by looking at some pilot projects through strategic initiatives and secondly, to enhance the system as resources become available." The government has set aside about $800-million for "strategic initiatives" to explore different delivery options. One such option mentioned by the Minister is a community-based child care management system that would allow child care agencies to receive services, such as training or administration, from a central board.

The Five Goals of a National System

The Forum featured a panel discussion, where five speakers discussed the main elements and goals of a national child care system: *shared values; availability and accessibility; affordability; quality;* and *accountability and partnerships.*

Kathy Rochon, provincial coordinator of Early Childhood Services for the Government of Prince Edward Island and CCCF Board member, described the process and results of the Montreal workshop. That shared vision of child care and the core values to guide policy development were used as a starting point at the Forum.

"In Montreal, we realized something very important. We realized that we have come a long way in discussing child care issues in this country. We reached agreement on these core values very quickly and easily. I think that surprised some of us. Fifteen years ago, I don't think we could have come to that kind of agreement in a day and a half. I don't think we could have had the meeting or envisioned having this meeting to propose guiding principles for child care in Canada."

Donna Lero, professor of Family Studies at the University of Guelph, spoke to the group about availability. She reminded the participants of the broader issues, such as quality and the rights of ***all*** children to experiences that optimize their development and help build their self-esteem — "not just those with parents in the labour force and not just those whose family's income is below a certain cut-off."

"Lobby provincial/territorial governments to enact legislation that ensures equitable access for children with special needs to the full range of publicly-supported child care services and provide the necessary funds and infrastructure to enable this to happen." —a building block

Affordability issues were discussed by Laurel Rothman, an executive committee member of the Child Care Advocacy Association of Canada. She said that, "Child care is now perceived as a service that supports families across the income spectrum, not mainly a welfare service."

According to Rothman, "We have to remind decision makers that the lack of affordable child care also has its costs. It affects training, education, labour force participation, employment equity and child development. 'Smarter spending' is essential to ensure that our scarce public dollars are well spent."

Quality was examined by Joanne Morris, past president of Canadian Child Care Federation and project manager of Cabot College's ECE Distance Education Project in St. John's, Newfoundland. She noted that caregivers with post-secondary training in early childhood education or child development are more likely to provide developmentally-appropriate activities for children. "Enforcing higher certification levels and more training is absolutely necessary. It is also challenging in a field where the caregivers barely earn enough to support themselves, while zoo keepers and warehouse workers earn twice their incomes. Societal values do not recognize caregivers' contributions to nurturing and guiding children."

"Ensure that remuneration for caregivers is consistent with training and experience." —a building block

Jamie Kass, with CUPE Local 2204 (Union of Child Care Workers of Eastern Ontario), spoke to the group on accountability and partnership. "There is no doubt that we are stronger by working together. We are healthier and more inclusive by working with a broad range of organizations and people to reach consensus."

"Address aboriginal issues at the community level of delivery of child care services both on and off reserve and to urge provincial/territorial/aboriginal governments to resolve jurisdictional issues (e.g. to ensure that child care is on the agenda in policy development)." —a building block

She also said, "The federal/provincial/territorial governments and aboriginal peoples must secure an agreement that will result in a Canadian child care plan, based on the principles of universal, comprehensive, high quality care. And we, as partners, have a responsibility to continue this movement until we reach our goal. We are all accountable to our children."

Cathy McCormack, president of the Canadian Child Care Federation, expressed a similar sentiment in her address to the *Forum.* "Times are tough and we are all struggling. Parents are struggling, governments are struggling, child care organizations are struggling. However, as Peter Adamson of the United Nations Children's Fund said: 'A child has only one chance to grow.'" ◆

Guiding Principles for Quality Child Care In Canada

as developed at the National Forum on Child Care

This forum provided an opportunity to share common understandings and to acknowledge differences with regard to guiding principles for a national child care system. Participants drafted this shared understanding with a focus on what is achievable in Canada today.

There was wide agreement on broad guiding principles for a national child care system in Canada. At the same time, it is recognized that auspice, regulation and funding are contextual factors that impact on affordability, quality, availability and accountability. It is clear that these contextual factors require further discussion and work. The Canadian Child Care Federation and the Child Care Advocacy Association of Canada will continue to work together on these issues as we move towards a national child care system.

Shared Values

- Children have first call on society's resources.
- Canadians have a collective responsibility for the care and development of all children.
- Every child has a right to quality child care.
- Quality child care is good for everyone — children, families and communities. It is a social and economic investment for Canada.
- Parents have primary responsibility for their children. The child care system has a responsibility to support parents.
- Early childhood care and education are valuable contributions to society.
- The child care system has a responsibility to promote equality and diversity.
- A quality child care system reflects the needs, interests and cultures of communities.
- All levels of government have responsibility to ensure delivery of quality child care services within a comprehensive and supportive family policy framework.

Affordability

We are committed to an **affordable** child care system where:

- All children have access to high quality child care regardless of family income, parental employment status or geographical location.
- Appropriate services and funding are available so that cost is not a barrier to participation.
- Child care programs are funded from government revenues and parent fees based on a sliding scale that realistically reflects family income.
- Affordability is not attained at the expense of quality.

Quality

We are committed to a high **quality** child care system where:

- Environments for children support optimal emotional, social, spiritual, intellectual and physical development.
- The best current knowledge of ECCE theory and practice is reflected.
- Inclusivity and diversity are honoured.
- Parent involvement is encouraged and respected.
- Education and specialized training in child development are essential.
- Caring for a living is recognized as a profession.
- Salaries, benefits and working conditions reflect the responsibility of caring for a living.
- Ongoing research informs the child care system.

Availability and Accessibility

We are committed to an **available and accessible** child care system where:

- There is equitable access to a comprehensive range of high quality child care services that meets the needs of children, families and communities in each province and territory and for aboriginal peoples.
- A broader range of policies support families and allow parents to make choices that promote the harmonization of work and family responsibilities.
- National principles ensure equitable access to a range of high quality child care services and cost-sharing mechanisms that are sensitive to the provincial/territorial/aboriginal/local governments' abilities to contribute.
- A broader range of child care services is developed in partnership with parents, governments and community, education, child care and social services.

Accountability

We are committed to an **accountable** child care system where:

- Parents, families, communities, governments, training institutions, employers, unions, child care associations and child care providers share responsibility for a quality child care system.
- Federal/provincial/territorial/aboriginal/local governments are accountable to the public for their decision-making and spending and for ensuring quality in child care services.
- Provincial/territorial/aboriginal governments ensure planning and coordination of a service-delivery system, which includes regulation, monitoring and enforcement with community input.
- A coordinated federal legislative framework ensures comprehensive, high quality services that are available, accessible and affordable. ◆

Inside the Federation

National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education, Draft Document, May 1994

The educational field serving the child care community in Canada has evolved rapidly with each province/territory addressing the needs of its region in its own way. Factors such as geography, economics, human resources and cultural and linguistic diversity have contributed to a rich tapestry in both the content and delivery of ECCE training. Meeting regional needs through diversity is an essential factor in quality ECCE training. At the same time, voices across the country have highlighted the need to build on our common values and aspirations. The time is right for national guidelines that respect our diversities and reflect our commonalities. Since training has long been recognized as a primary indicator of quality in child care, national guidelines for training in early childhood care and education will help ensure quality care for every child in Canada.

In order to make clear the intent of this document, it is important to distinguish between standards and guidelines. Standards are legislated minimal criteria that require compliance. Guidelines are general statements that are neither quantitative nor binding, but rather suggest direction for action. Under the constitution of Canada, provincial/territorial jurisdictions have the authority to establish standards for post-secondary ECCE training. Therefore, a national framework for training in ECCE must be in the form of guidelines that reflect our shared beliefs and create a vision to which we can all aspire.

Historical Perspective

In response to the membership at its annual general meeting in 1989, the Canadian Child Care Federation (CCCF) established a national training committee to study educational issues in the field of early childhood care and education. Members of this committee subsequently facilitated discussion groups across the country. From these consultations, key issues were identified and these formed the basis of several articles in *Interaction* and of the discussion paper *Issues in Post-Secondary Education for Quality Early Childhood Care and Education*. This paper was presented in a workshop at the Federation's national conference in Charlottetown in June 1991. During the fall of 1991, the document was distributed to organizations, educational institutions, government departments and interested individuals. Feedback was solicited. From the responses received and subsequent discussion forums, the committee identified support for the development of national guidelines. The "Leading for Tomorrow" forum at the CCCF national conference in 1993 affirmed the urgency of moving forward on the development of the guidelines.

Shared Beliefs

During extensive consultations from coast to coast, certain shared beliefs regarding ECCE training and education have emerged.

- Post-secondary institutions are the appropriate settings for the delivery of quality ECCE training and education.
- Integration of theory and practice is the foundation of quality ECCE training and education.
- Diversity contributes to the richness of ECCE training and education.
- Respect and trust form the cornerstones for positive relationships between the partners in quality ECCE training and education.
- Innovation and creativity provide impetus for the advancement of quality ECCE training and education.
- An educational continuum, recognizing relevant personal and professional development, provides a coordinated approach to quality ECCE training and education.

These beliefs shape the CCCF ***National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education***.

National Guidelines

This paper identifies and describes guidelines for **entry-level ECCE training** under two key themes: **program content** and **learning environment**. These guidelines have broad application to all modes of delivery: full-time, part-time and distance education.

Program content identifies the subject matter, which is considered central or "core" to the ECCE profession. Program content should stress the link between theory and practice and is sequenced in such a way as to promote opportunities for integrated learning.

The **learning environment** refers to the human, physical, technological and financial resources, that are critical elements in facilitating the learning process. The learning environment should ensure that the program content is delivered in a way that is relevant to both the student and the profession.

Both the program content and the learning environment are impacted by a variety of factors including:

- philosophical orientation of the program
- jurisdictional standards

92

- mission statement, policies and procedures of the institution
- degree of collaboration among the stakeholders
- economic realities
- degree of autonomy
- cultural relevance; and
- criteria for professional certification and accreditation.

However, regardless of unique features or contextual factors, the guidelines suggested speak to shared beliefs about the role of ECCE professionals. Professionals in early childhood care and education must demonstrate ability and willingness to use their skills and knowledge appropriately for the benefit of children and their families, colleagues, the ECCE field and the broader community.

In working with **children**, an ECCE professional is expected to:

- support the uniqueness of each child through the recognition of patterns of development, as well as family and cultural influences;
- establish and maintain supportive relationships with children that promote positive self-concepts;
- provide and maintain a safe environment that promotes physical and social/emotional well-being; and
- plan, implement and evaluate developmentally appropriate experiences that advance all areas of children's learning.

In working with **parents, colleagues and the public**, an ECCE professional is expected to:

- create and maintain collaborative, supportive relationships; and
- demonstrate ethical professional behaviour and a commitment to continuing professionalism.

In working for the **field**, an ECCE professional is expected to:

- demonstrate an understanding of the profession and the historical, economic and sociological influences that have shaped it; and
- contribute to the development, implementation and evaluation of policy by advocating for quality child care services.

Program Content

Program content is the study of the knowledge, skills and attitudes that are essential for professional practice. In the field of ECCE, program content is specific to the delivery of safe, nurturing, stimulating and appropriate programs for young children and their families. Program content blends the theory and practice of many disciplines: social sciences, education and humanities. The delivery of quality ECCE invites a multidisciplinary approach.

The guidelines for program content have been organized under three themes: self-awareness and communication; human development and the role of the family; and specialized studies in early childhood care and education. These guidelines are intended to suggest a framework for the development of a quality ECCE program of study, rather than to provide a detailed curriculum. The philosophical orientation of the individual program determines the emphasis placed on particular aspects of the subject matter.

Institutional calendars, study guides, brochures and/or program outlines should identify:

- philosophical orientation of the program
- required courses
- course descriptions
- instructional hours
- requirements for graduation
- accreditation status of the program
- eligibility for certification and licensure
- eligibility for transfer of credit.

Guidelines for Program Content

Self-awareness and communication are essential for the learning and application of knowledge, skills and attitudes.

Studies in self-awareness and communication encompass:

- personal reflection and self-knowledge;
- self-assessment and development;
- appropriate verbal and non-verbal communication skills;
- proficiency in reading and writing;
- knowledge of technical support to communication; and
- effective communication with individuals and groups in a variety of contexts.

Knowledge of human development and an appreciation of the role of the family serve as the foundation for promoting each child's optimal development.

Studies in human development encompass:

- an overview of the life span with a focus on birth to 12 years;
- an interdisciplinary and eclectic approach to developmental theory and practice;
- an emphasis on the importance of systematic observation practices in child study; and
- a respect for diversity.

Family studies encompass:

- an understanding of family roles and models;
- an exploration of family dynamics as they influence the child's development;
- an appreciation of the challenges facing contemporary families; and
- a consideration of strategies to support families.

Specialized studies in early childhood care and education form the framework for supporting professional theory and practice.

Foundational studies encompass:

- a knowledge of the historical, philosophical, psychological and social foundations of ECCE;
- an understanding of play as the basis for children's environments, programs and curricula;
- an exploration of values and beliefs that shape the development of a personal philosophy of education;
- a knowledge of legislation and policy relevant to children, families and early childhood care and education; and
- an awareness of current issues, research and trends.

Studies in program planning and implementation should include:

- an understanding of human and physical environments that are responsive to the individual needs of all children;
- general knowledge in the arts, humanities and sciences to enrich and broaden children's experiences;
- health, safety and nutritional principles as they influence children's development;
- guidance strategies that promote competence and self-esteem in children; and
- methods for ongoing evaluation of the planning and implementation process.

Studies in professional practice provide opportunities to:

- observe exemplary models in a wide variety of ECCE settings;
- implement acquired knowledge, skills and attitudes in supportive environments;
- analyze field experiences through reflection, self-assessment and feedback from ECCE professionals; and
- synthesize the practical and theoretical elements of one's learning.

Studies in professionalism and community relations include:

- a knowledge of community and professional organizations and services;
- the recognition of the importance of building supportive partnerships within the work environment, the ECCE field and the broader community;
- an appreciation of the valuable contribution made by early childhood educators, both individually and collectively, to the broad spectrum of services for children and families; and
- a recognition of the responsibility to engage in ongoing professional development and to promote the best interests of children, families and the ECCE profession.

Learning Environment

The learning environment is complex and is affected by the human, physical, technological and financial resources that support and facilitate the acquisition of the program content. A quality learning environment can only be created through the individual and collaborative efforts of the many partners who have a stake in quality ECCE training and education.

The guidelines for the learning environment have been organized around six themes which describe the responsibilities of the stakeholders: faculty; administration; students; advisory bodies and the ECCE community; governments and policy makers; and shared responsibilities.

Guidelines for the Learning Environment

Faculty in ECCE programs play a key role in facilitating a student-centred learning process.

Faculty in quality ECCE programs:

- represent an appropriate combination of academic qualifications, relevant experience and leadership abilities;
- act as liaison for the students with the administration, student services and the community;
- adopt a variety of instructional methods that emphasize interactive strategies and respond to diverse learning styles;
- adopt a variety of evaluative techniques to promptly, regularly, accurately and objectively assess student learning;
- evaluate course content and delivery on an ongoing basis and make adaptations;
- pursue ongoing professional development through conferences, study leave and membership in relevant professional organizations;
- serve as role models for students in their ongoing personal and professional development;
- are available and accessible for student consultation; and
- interact with students in a warm, responsive and encouraging manner.

Administrators have a responsibility for supporting an optimal learning environment.

Administrators in quality ECCE programs:

- develop recruiting and hiring policies for faculty that ensure complementarity and encourage diversity;
- provide orientation that familiarizes new faculty with the philosophy, policies, procedures and personnel of the college and program;
- update all faculty on changes in philosophy and procedures of the college and program;
- plan, in consultation with the faculty, faculty assignments to reflect individual strengths, interests and experiences;

- ensure student/faculty ratios that are conducive to optimal conditions for learning ECCE;
- provide physical environments that accommodate the class size and allow flexibility for small group work, displays and hands-on activities;
- offer current print and non-print resource materials that meet student and faculty needs;
- support faculty in their ongoing professional development;
- support lab schools as an essential component of quality early childhood care and education training; and
- provide support services that ensure opportunities for student success; and
- encourage and respect the input of faculty in administrative decision-making.

Students have a responsibility for contributing to an optimal learning environment.

Students in quality ECCE programs:

- demonstrate a sincere interest in learning and growing both as a person and as an ECCE professional;
- seek and respond willingly to constructive feedback;
- establish and maintain caring, cooperative relationships within the learning environment; and
- demonstrate personal suitability for the ECCE field.

Advisory bodies, as representatives of the ECCE community, ensure the link between training programs and the broader ECCE field.

Advisory groups for quality ECCE programs:

- guide the development and implementation of programs;
- participate in ongoing evaluation of programs; and
- support program advocacy efforts.

Governments and policy makers have responsibility for providing the financial support and the regulatory framework for quality ECCE training programs.

Governments and policy makers for quality ECCE programs:

- develop, in consultation with the ECCE field, standards that support quality ECCE training;
- encourage ongoing research and development initiatives; and
- provide financial resources to ensure that ECCE training is available and accessible in a variety of models.

All stakeholders share responsibility for ensuring the delivery of quality program content in a quality learning environment.

- **Faculty and administration** are responsible for developing and implementing admission criteria that optimize the likelihood of student success in the program.
- **Faculty, administrators and students** share the responsibility for an environment that promotes respect for individual diversity.
- **Faculty and administrators** share the responsibility for informed decision-making at all levels.
- **Faculty, administrators and program advisory groups** collectively play a key role in promoting a strong identity for the ECCE programs, both internally and externally.
- **Faculty, administrators and ECCE community** share responsibility for establishing and sustaining collegial relationships between the program and the field placement sites.
- **Faculty, administrators, students and advisory bodies** share a responsibility for regular evaluation of all components of the program and its delivery.
- **Faculty, administrators, students, advisory groups, governments and policy makers** are responsible for ensuring that ECCE programs are responsive to the ongoing and emerging needs of the field.

Benefits of National Guidelines

These national guidelines are intended to reflect the shared beliefs and the common aspirations of the ECCE field across Canada. It is anticipated that these guidelines will enable individual programs to identify strengths as well as areas that need further development. Wherever we find ourselves along the continuum that leads to excellence in training, these guidelines are meant to inspire growth. As a living document, they may be revised to reflect an evolving field.

National guidelines offer benefits for **all** stakeholders.

- **For policy makers**, they inform the basis for decision-making.
- For **post-secondary educational institutions**, they provide a benchmark for program development and self-assessment.
- For **child care associations**, they serve as a basis for professional development initiatives and as a catalyst for advocacy and change.
- For **ECCE personnel**, they contribute to the enhancement of their professional image.
- For **ECCE students**, they facilitate adequate preparation for entry into the field.
- For **Canada's children and their families** — By providing direction to all partners in the ECCE field, national guidelines contribute to higher quality services for **Canada's children and their families — our most important stakeholders**. ◆

Please forward your comments on these draft National Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education by September 30, 1994 to the attention of the Training Committee of the Canadian Child Care Federation, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario K1Y 0X6.

Multiculturalism — Beyond Tokenism

by Rakel Goiri

The ever-changing mosaic of Canadian society has brought with it a new sensitivity to child care programs across the country. Meeting the multicultural needs of our children has become one of the primary focuses not only of front line staff but also of parents searching for child care services. Fortunately, colleges, training programs and workshops are helping child care providers identify multicultural issues and a great deal of information is currently available on the subject.

Those of us who are in daily contact with children are making an effort to be responsive to the changes. We read anything that falls into our hands related to this topic. We have evaluated the physical environments in which our children move. We try to involve parents in the process and have even implemented new policies. But how much of this effort goes beyond political correctness?

We all bring with us our own cultural baggage — baggage that has a major role in determining the way we socialize and interact with others. How true can we be to the multicultural spirit if we are not aware of how our daily interactions with children and parents are affected by our deep-rooted beliefs?

It is human nature to relate better to those who share something in common with us. How do our perceptions and communication patterns with parents from another culture affect our interactions with their children? Are we predisposed to better meet the needs of those children that better fit our cultural schemes? Can we avoid judging parents and children's behaviours based on our own cultural rules? Can a caregiver who has never experienced some form of cultural shock be truly understanding and responsive?

These questions are not easily answered. Cultural acceptance is not carried by the genes; it is a learned behaviour. It is our responsibility as child care professionals to become aware of how this learned behaviour influences what we do in our day care on a daily basis. It is not enough to provide children with a classroom where materials have passed the approved multicultural checklist, or to keep bombarding parents for ethnical background information, or to sing the occasional tune in another language. Do not get me wrong — this is a necessary step in providing children and families with an environment that is not only more familiar to them but also more representative of our society. But now we need to go beyond and internalize the principles behind the implementation of a multicultural curriculum. It is what we do or do not do in our daily contacts with children and parents that sends the message of respect and tolerance. In order to foster an environment of cultural acceptance, we need to:

- Look at our expectations of families and children and how it affects our responses.
- Become aware of the quality of interactions with children from different backgrounds and how they are affected by our relationships with their parents.
- Look at which children and parents we feel comfortable and uncomfortable relating to and the reasons why. Notice which children do or do not receive our attention, praise, and encouragement, and in what ways.
- Examine policies, ratios and philosophies and how often we hide behind them to reinforce our own set ways.
- Be able to empathize or have some understanding of what it feels like to be judged by a totally different set of values or rules from those we were brought up with.
- Ask for some additional training for staff who came into the field before multiculturalism became part of the curricula at colleges.

As child care professionals, we owe it to the children, we owe it to the families, and we owe it to ourselves. Let's climb up the ladder and know that it will not be the last. ◆

Rakel Goiri is a child care provider with the University Settlement Day Care in Toronto, Ontario.

Kids Vids Katalogue
"SERVING CANADIAN CHILD CARE PROFESSIONALS"

Special Interest Teaching/Parenting Videos

Video Parents Series
The Quality DayCare Series
Winning At Parenting - Barbara Coloroso
Growing Up With Your Child - Dr. Linda McHarg
How To Talk So Kids Will Listen - A. Faber/E. Mazlish
All About Attention Deficit Disorder - Dr. T. Phelan
Siblings Without Rivalry - A. Faber/E. Mazlish
1-2-3- Magic - Dr. Thomas Phelan
"Mom's The Word" Series
...and more

Special Interest Videos For Children

The Good Food Diner
Who Will Be My Friend?
From Piggy Banks To Money Markets
A New Baby In My House
Never Talk To Strangers!
You Be Safe!

5% - 10% Discount For All CCCF Members

for a free catalogue, call toll-free 1-800-565-VIDS(8437)
or write to:
KIDSVIDS KATALOGUE • P.O. BOX 207 • BALLINAFAD, ON • N0B 1H0

Children's Book Reviews

by Elizabeth Thornley

Swim the Silver Sea, Joshie Otter

written by Nancy White Carlstrom
illustrated by Ken Kuroi
Philomel Books, 1993

The bond between mother and child is explored in this picture book by Nancy White Carlstrom. Joshie Otter wants to play and when his mother says, "Oh no, not today," he swims far away to try to find a playmate. But the seal pups are asleep and neither the walrus calves nor the puffins nor any of the other animals will play with poor Joshie Otter. Finally, he swims so far out that Joshie is lost in the dark scary sea. Lost, until over the waves he hears his mother's voice calling him with her comforting song — "Swim the silver sea, Joshie Otter. Swim on home to me, Joshie Otter. While night stirs above, come to me, my love. And swim the silver sea, my Joshie Otter." Joshie follows that familiar voice until he is safe again with his mother. And after a good night's sleep, Joshie and his mother do play.

This bedtime lullaby is based on a song that Carlstrom sang to her own son Joshua and the music for the song is included. Carlstrom's gentle words and rhythm make this a comforting bedtime book for young children. Japanese artist Ken Kuroi's soft pastel illustrations are a perfect compliment to the text. Young children will recognize their own experiences and emotions in Kuroi's evocative drawings of Joshie Otter.

Nuts to You!

written and illustrated by Lois Ehlert
Harcourt Brace Jovanovich, 1993

Lois Ehlert has a talent for bringing nature to life. In an earlier title, *Growing Vegetable Soup*, a father and child plant seeds and grow the vegetables that are eventually made into a delicious pot of soup. In *Feathers for Lunch*, an escaped housecat unsuccessfully tries to catch a bird for lunch. This time, in *Nuts to You!*, Ehlert uses her distinctive artistry and beautifully simple poetry to tell the story of a child's encounter with a cheeky squirrel. After appearing on the apartment balcony, the squirrel digs up bulbs in the flower box and even manages to sneak into the apartment. He is lured out with peanuts and the spirited cry, "Nuts to you!" The story ends with the child's plan to keep nuts on hand, in the hope of another encounter.

The simple, rhyming text makes this a great book to read aloud to a story or circle time group. Ehlert's collage-style pictures are effective in a group setting, but also contain enough detail to make this an excellent browsing book. As in her other picture books, Ehlert creates a true likeness of various species in nature and many of the pictures are labelled. The book finishes with a section of factual information called "Squirrel Talk." Preschoolers and young school-age children will learn about nature while enjoying a good story. ◆

Elizabeth Thornley is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library in Ottawa, Ontario.

The CCCF's

Directory of Canadian Child Care Organizations

is currently being updated.

The new edition will be available in September 1994.

$10 for members

$20 for non-members.

Preventing Injuries in Child Care Settings

by Denise Avard

Accidents that lead to injury or death are a serious threat to the well-being of children in Canada. According to the Canadian Institute of Child Health (CIHC, in press), every five hours a child dies of an injury, 40 children are hospitalized and many more need emergency care and require medical or dental attention. Contrary to popular belief, accidents are not the result of bad luck or fate. Prevention is the key. In fact, injury rates can be dramatically reduced through the use of awareness and planning strategies.

Awareness

Examining injury prevention among preschool children is a meaningless task unless it is done within a developmental context. Children from one to four years of age enter a new phase of expressiveness and autonomy. Walking, running and exploring every nook and cranny, they develop incredible skills at a rapid pace. As children gradually become more independent, they face increased challenges and risks. Matheny (1988) lists numerous studies that relate activity level, curiosity, aggression, boredom and behaviours such as impulsivity, inattention, distractibility and carelessness to injuries.

Injuries can be prevented by accurately assessing children's developmental skills and selecting age-appropriate play equipment. For example, climbing equipment should have a high platform that challenges the older child and a lower one for the younger child. Very young children should not be allowed to play with small objects that they can swallow or place in their ears or nostrils.

Since children are unable to recognize dangers themselves, they must be protected from situations and objects that may harm them. Safe practices are primarily the responsibility of child care providers, who serve as role models for the children in their care. Safe pedestrian, auto and bus practices should always be observed when travelling with the children. For health and safety reasons, child care providers should also refrain from smoking when the children are present. Of course, the injury prevention issue can only be successfully addressed by increasing the awareness of everyone, including parents and the children themselves.

Although children should be supervised, they also need to know how to take care of themselves. They need to be carefully instructed on what to do if a fire breaks out or if a piece of equipment is broken. For example, through the process of a safety check, children can learn by helping. This will instill greater safety awareness and help create responsible young adults.

Planning

As the British Columbia Ministry of Health clearly stated in *Injury Prevention in Child Care Settings* (1993), planning for children's safety is the most effective tool for preventing injuries. A systematic approach to planning includes policies, an information recording system and rules.

Set Policies. Developing policies involves reviewing the activities that take place in each setting before allowing children to participate. Such policy development requires attention to details about the risks and hazards associated with each activity. No doubt, local building codes and child care licensing agreements provide standards that influence the safety of an environment. Nevertheless, key questions to assess the safety of a setting should be recognized as policy areas. The following questions illustrate situations inside and outside of child care settings that may result in potential policy statements:

- Is there an adequate staff-child ratio at play, during field trips, at lunch and with climbing equipment?
- Are all craft supplies non-toxic?
- Are all toys clean, in good repair and stored on sturdy shelves where children can access them easily and safely?
- Are there thick padded mats beneath and around all indoor climbing equipment? Does outdoor equipment have impact absorbing material (sand, woodchips under and around the equipment)?
- Is an emergency plan posted? Are smoke detectors working?
- Are appropriate car seats or boosters used when children are being transported?
- Are the staff trained and competent in standard first aid, CPR, and the use of safety equipment?
- Does the staff share safety information with parents, children and other caregivers?

Establish an Information Recording System. A useful prevention tool is a written record describing the nature and circumstances of an injury. Such a detailed report should be completed for each injury, whether minor or major. For example, if children are repeatedly injured on a particular piece of playground equipment it is important to know the circumstances surrounding the injuries, whether rules were implemented, whether the amount of supervision was appropriate, and if the piece of equipment was faulty. Recording such information can help identify risks and the steps required to turn the activity into an enjoyable injury-free event.

Not only should these records be maintained, but they should also be reviewed frequently at the appropriate committee meetings and whenever safety education measures are discussed. Information contained in the injury record can reveal patterns, potential injury hot spots and serve as a reminder for providers to be careful and vigilant.

Creating a safe environment also includes an ongoing concern with safety and a careful review of the child care setting. An excellent checklist developed by the British Columbia Ministry of Health in the booklet entitled *Preventing Injury in Child Care Settings* (1993), presents a review of potential hazards emphasizing both indoor and outdoor settings. Topics include items such as

98

furnishing, windows, plants, gates, toys, cribs, walkways and litter.

A guide published by the Canadian Institute of Child Health, *Child's Play is Adult Business*, helps caregivers and parents evaluate the safety of playgrounds. This user-friendly document lists numerous questions you should review to ensure greater safety around playground equipment. For example:

- Is there any danger of children trapping their heads in the ladder?
- Is the slide bed ever wet or hot to touch?
- Are the swing seats of a light weight and shock absorbing design?
- Is there a shock-absorbing surface under and around the see-saw?
- Are there any protruding or dangerous metal or wooden parts on the climbing structure?
- Is the sand free from dirt, clay, silt, stones, sticks or other harmful material?
- Do water play areas have a non-slip surface?

These two guides can help caregivers recognize the hazards involved in different activities and settings. This review will help with the planning process, since steps can be taken to rectify the potential dangers, modify the amount of supervision or replace the piece of equipment.

Develop Rules. Plans should also be made by caregivers to develop and review the safety rules. Just as it is important to have a safe physical environment, standards about acceptable behaviour will protect the child's safety. Although rules should not be overly restrictive, they should be developed to ensure that the children use play equipment properly and interact with other children in a socially acceptable way. Rules for playing will need to be consistently enforced. Depending on the child's cognitive abilities, the rules should be clear and simple to ensure they are understood. They will no doubt need to be repeated often, since very young children have a tendency to forget rules when they get excited. However, these rules should be presented in a positive tone. For example, rules for the slide can state:

- Always use the ladder or stairs to climb.
- Slide down feet first in a sitting position.

PHILIP VAUGHN

- Hold on to the sides with both hands.
- Walk up the ladder.

Of course, rules should not replace supervision. Nevertheless, they will provide an opportunity to begin informal safety training with the children.

Summary

Prevention is the key to ensuring and promoting the safety of young children. Ongoing awareness and planning strategies provide the working tools necessary to decrease preventable injuries. Of course, the usefulness of safety policies will depend on how vigilantly they are implemented. Similarly, recording information on injuries will only be useful if the information is analyzed, reviewed and acted upon. Although risks can never be entirely eliminated, following the principles outlined in this article will lead to a significant reduction in the number of injuries in child care settings. ◆

Denise Avard is the executive director of the Canadian Institute of Child Health.

References

American Centre for Disease Control's Division of Injury (1992), in the section on *Injury and Poison Prevention*. US Centers for Disease Control.

British Columbia Ministry of Health (1993). *Preventing Injury in Child Care Settings*. Ministry of Health and Ministry Responsible for Seniors. Victoria, BC.

Canadian Institute of Child Health (in press). *The Health of Canada's Children: A CICH Profile*. Second Edition. Ottawa, ON.

Canadian Institute of Child Health. *When Child's Play is Adult Business: A Consumer Guide to Safer Playspaces*. Ottawa, ON.

Matheny, A. (1988). Accidents and Injuries. In D Routh (Ed.) *Handbook of Pediatric Psychology*. New York: Guildford. 108-134.

Bibliography

Allen, J, Fisher M, Goldman, C (1991). *Your Daycare Family*. Toronto: Canadian Mothercraft Family.

Butler, Gary. *Caring for Miracles: Injury Prevention in Child Care Settings*. Calgary: Calgary Health Services.

Canadian Hospitals Injury Reporting and Prevention Program (CHIRPP). Health Canada.

Canadian Paediatric Society (1992). *Well-Beings: A Guide to Promote the Physical Health, Safety and Emotional Well-Being of Children in Child Care Centres and Family Day Care Homes*. Toronto: Creative Premises Ltd.

Mackenzie, S G and Sherman, G J (in press). *Day-Care Injuries in the Database of the Canadian Hospitals Injury Reporting and Prevention Program. Pediatrics*.

Middlesex-London Health Unit. *Safe Healthy Children: A Health and Safety Manual for Childcare Providers*. London, ON.

Scott, Nancy. *Caring and Sharing: An Adventurous Walk Through Child Care*. Hamilton: Seven Towers Non-Profit Day Care Inc.

BEST COPY AVAILABLE

Parachute Play

by Gail Szautner

GAIL SZAUTNER

A parachute is a wonderful addition to the play equipment in any child care centre. Beautiful and sometimes calming, a parachute can create soft, whispering sounds or loud, rippling noises, depending on how quickly it is moved. Parachutes are usually made of brightly coloured, lightweight nylon and are equipped with strong, reinforced handholds.

Why incorporate parachute play into your program? Because parachute games encourage cooperative, non-competitive play and reinforce turn-taking and sharing. While most gross motor activities for young children develop muscles in the lower body more than the upper torso, parachutes strengthen primarily shoulder, arm and hand muscles. When children work together to make the parachute billow, they also refine perceptual motor skills and develop a sense of rhythm. Language activities can also be incorporated into most parachute games.

Parachutes are a lot of fun for both children and adults to play with, especially in large, grassy areas in the summertime. The opportunities to encourage children's overall development with this exciting activity make it an ideal choice for early childhood programming. Parachutes can be purchased from athletic supply warehouses, early childhood suppliers and army surplus stores (although the latter will be less colourful).

Here are some suggestions for parachute games:

See-Saw Pull — From a sitting position, have the children pull the chute back and forth in a see-sawing motion.

Make Waves — While gripping the parachute, everyone moves their arms up and down to make small and large waves.

Ball Roll — Have the children try to roll balls into the hole in the centre of the parachute.

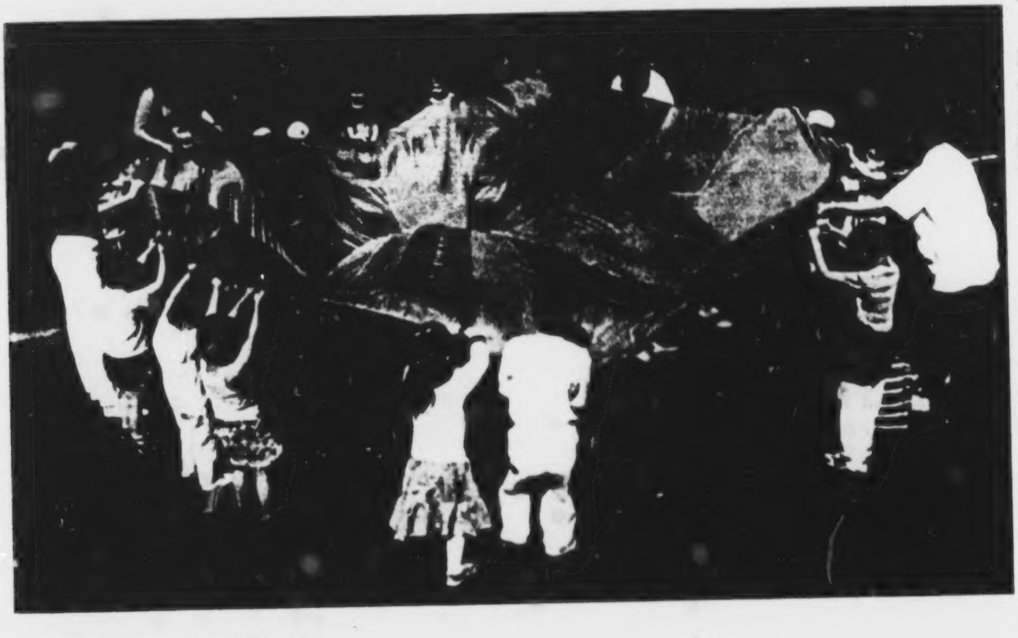
Chute Lift — Ask the children to lift the parachute high over their heads and down again. Talk about the soft sounds and breezes that are created. Move the parachute faster and notice the different effects.

Mushroom — From a standing position, lift the parachute from the ground to waist height, counting one (lift) and two (lift). On three (lift), have everyone raise the parachute high over their heads and then crouch down, pulling the parachute tightly behind them. A mushroom effect is created as the parachute settles.

Parachute Tag — Lift the parachute high overhead. Call one child's name and have her run (skip, hop, twirl or crawl) to the other side before the parachute comes down and tags her.

One Hand Run — Have each child hold the parachute with one hand, extending the opposite arm out for balance. Run around in one direction, then change and run around in the other direction. A variation would be to use music as the cue for changing direction (i.e. direction can be changed every time the music stops).

Parachute Run — Have the children take turns running on the parachute as it lies on the ground, while the other children make waves. See how long the children can manoeuvre on the waves before falling down. The length of turns can be determined by songs that the children choose to sing (i.e. everyone's turn lasts the length of one song). ◆



GAIL SZAUTNER

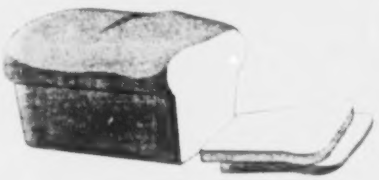
Gail Szautner is the director of the Children's Choice Child Care Cooperative in Prince Albert, Saskatchewan.

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL:

Measuring Up Your Nutritional Program

When your child care centre's program seems to be running smoothly, there is often little incentive to find the time in your hectic day to schedule in regular reviews. But, perhaps the task would be less daunting if you reviewed one component of the program at a time. "Measuring up" your nutritional program does not have to be a time-consuming task. Your review may confirm that everything is on the mark or may identify practices that need to be revised.

The following chart provides guidelines that you can use to evaluate your nutritional program for children two years of age and older.



Menus are varied, interesting and creative (e.g., variety of colours, shapes, textures, and tastes).

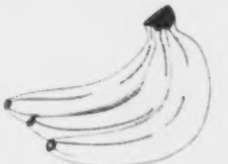
❒ often ❒ sometimes ❒ never

Menus are planned and served with children in mind (e.g., some finger foods, child-sized servings, and age-appropriate dishes and utensils). Preschool and school-age children have opportunities to serve themselves.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Menus are posted in an obvious place for parents to read.

❒ often ❒ sometimes ❒ never



The posted menu always corresponds with what is actually served.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Snacks are low in sugar and are nutritionally acceptable.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Desserts, if provided, are a nutritional part of the meal (e.g., fruits, yogurt and home-made puddings).

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Real, unsweetened fruit juices are provided — not "fruit drinks" with added sugar/sweetener.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Foods that have been through a number of food processes and/or have several additives are not served (e.g., instant potatoes, pudding mixes and processed meats).

❒ often ❒ sometimes ❒ never

There is enough food to satisfy children's hunger.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Children's rights are respected (e.g., not forced to eat foods they don't like and not teased for being unskilled with spoons or forks).

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Individual food likes and dislikes are acknowledged, promoting the child's self-esteem.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Food, beverages and desserts are not used as bribes or punishments.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Children are *not* forced into conforming to rigid rules or expected to have "perfect" table manners.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Children are guided (e.g., adult modeling) to observe certain behaviours while eating, developing a sense of self-respect and respect for others.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Parents are encouraged to:

- comment/ask nutritional questions with regard to the centre's and their child's nutrition;

❒ often ❒ sometimes ❒ never

- contribute nutritional foods/snacks for special occasions, and are invited to participate;

❒ often ❒ sometimes ❒ never

- provide favourite/cultural recipes.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Foods served for celebrations and holidays are nutritious and fun.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

BEST COPY AVAILABLE

Children are encouraged to share food experiences from their own cultural and regional backgrounds and are introduced to foods from around the world as part of the regular menu.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Children are encouraged to develop their five senses in enjoying a variety of foods.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Caregivers utilize opportunities to build language skills through food routines and nutritional learning experiences (e.g., using the correct terms for food, equipment, cooking processes and discussion about foods).

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Children *regularly* have the opportunity to participate in food preparation. In addition to viewing meal and snack preparation as important aspects of everyday life, they also build their cooking skills and have opportunities for building cooperation.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

Cognitive opportunities are made available and facilitated through foods, for example:

- seeing similarities and differences (classification, categorization)

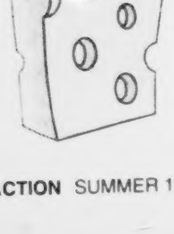
❒ often ❒ sometimes ❒ never

- temporal relations

❒ often ❒ sometimes ❒ never

- sense of quantity and measurement

❒ often ❒ sometimes ❒ never



- problem solving (e.g., what will happen if...)

❒ often ❒ sometimes ❒ never

- matching, one-to-one correspondence

❒ often ❒ sometimes ❒ never

- learning about growing plants, etc.

❒ often ❒ sometimes ❒ never

(Used with permission from Barb Pimento, professor, Early Childhood Education Program, George Brown College, Toronto, Ontario, 1994.) ◆

For further reading

Bates D R (1987). *Kids Can Cook: Vegetarian Recipes Kitchen Tested by Kids for Kids.* The Book Publishing Company: Summertown, Tennessee.

Berman D and Fromer J (1991). *Meals Without Squeals: Child Care Feeding Guide and Cookbook.* Bull Publishing Co.: Palo Alto.

Cestnik J and Cestnik L (1990). *The Caboodle Cookbook: Quality Cooking For, With or By Kids.* Caboodle & Company: Toronto.

Faggella K (1991). *Through the Seasons: Hands-On Cooking.* First Teachers Press: Bridgeport, CT. (Pre-K to Grade Two)

Harms T (1981). *Learning from Cooking Experiences: A Teacher's Guide to Accompany Cook and Learn.* Addison-Wesley: Don Mills.

Lambert-Lagace L (1992). *Feeding Your Baby in the Nineties: From Conception to Age Two.* Stoddart Publishing Co.: Toronto.

Lambert-Lagace L (1993). *Feeding Your Preschooler: Tasty Nutrition for Kids Two to Six.* Stoddart Publishing Co.: Toronto.

Mendelson S and Mendelson R (1994). *Food to Grow On.* Harper Collins Publishers Ltd.: Toronto. (based on the new *Canada's Food Guide to Healthy Eating*)

Pollution Probe (1994). *Additive Alert.* Contact Pollution Probe, 12 Madison Avenue, Toronto, Ontario, M5R 2S1. Tel. (416) 497-8168.

Veitch B and Harms T (1981). *Cook and Learn: A Child's Cook Book.* Addison-Wesley: Don Mills. (Nutritious Foods from Various Cultures, Pictorial Single Portion Recipes)

Warren J (1992). *Super Snacks: Seasonal Sugarless Snacks Recipes for Young Children.* Warren Publishing House, Inc.: Everett, Washington.

Williamson S and Williamson Z (1993). *Kids Cook: Fabulous Food for the Whole Family.* Williamson Publishing Co.: Charlotte, Vermont.

Developed by Deborah Kernested, RN, HIV/AIDS child care project manager, Canadian Child Care Federation, and child care project coordinator of "Well-Beings," Canadian Paediatric Society.

Learn at Home through Individual Studies

St. Lawrence College offers courses in
Home Child Care,
School-Age Child Care,
Early Childhood Education
with the full support of qualified teachers.

Each course lasts five months from the date you register.
Registration is continuous and you may register at any time
Be the new child care professional in your community.
Education makes the difference.

For more information, please contact:
Individual Studies, St. Lawrence College
King & Portsmouth, Kingston, Ontario K7L 5A6
(613) 544-5400, ext. 1133/1127
1-800-4630-SLC (in Ontario & 514/819 area code in Quebec)
Fax (613) 545-3920

St. Lawrence College Saint-Laurent

EFFECTIVE MANAGEMENT

Encouraging Parent Participation

by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

Daycare is a partnership that works best when both the centre and the parents realize that they are in this together.

In fact, everyone benefits when parents are involved. Children, for example, are often more motivated and self-disciplined when parents participate. It also makes it easier for them to integrate their daycare world with their home life.

The centre benefits, too. According to the *Task Force on Child Care* (K. Cooke, 1986), parent involvement is one of the key elements of high-quality care. Parents' busy hands, strong backs, new ideas, and expertise enlarge the daycare's capacity in many areas. Involved parents make the centre more accountable and keep it in tune with their values.

Participation also turns the parents into winners. They feel less guilty about leaving their children and more confident about the care they receive. As they get to know one another and their child's playmates and teachers, they become part of a community. There is something very special about ending a long day in a friendly environment that includes a chat with other parents, a shared joke or an invitation for the children to get together. When parents know that their presence and participation at the centre help to make it good, they feel good about themselves.

As the director or supervisor, you have a major role to play in fostering parent participation, and you will need to work on two fronts — with parents and with staff.

Let's start with the parents, who are often exhausted and preoccupied. How can you induce them to take part in your centre's life?

1. The process of involving parents begins the first time they walk in the door. Although the daycare is home to you and the staff, for most adults it is a strange place where they feel self-conscious and oversized, as if they have just swallowed Alice in Wonderland's "Drink Me" potion. As you show them around, go slowly, let them ask plenty of questions, and stress that parent participation is important. Point out the book where parents and staff leave messages for one another and the bulletin board loaded with interesting articles, requests for old newspapers and minutes of the latest board meeting.

2. Create written policies that emphasize parental involvement. In most centres, participation is voluntary, although some require each family to contribute a minimum number of hours or ask mothers of infants to eat lunch with their children. Whatever the policy, set out the reasons that parent participation is crucial to the centre's well-being.

3. To ease parents and children into their new world, hold an orientation session where the staff will have time to talk to the parents and the parents can meet other parents and see for themselves how they and their child will fit in. If you accept new children throughout the year, the child's educator (or the supervisor) should spend extra time with both parent and child to make them feel welcome. Being tossed into the water is a hard way to learn to swim. When you are sensitive to parents' needs and respond from the start, they will want to return your consideration.

4. As they become more comfortable with the routine, encourage parents to spend 10 or 15 minutes at the centre each morning and evening. This relaxed time allows them to take part in their child's daycare day, creates a sense of community, and most important, helps children to move more easily between home and daycare.

5. Organize events that bring parents into the centre and help them to become acquainted. Invite a guest speaker on a special subject like blended families. On birthdays, ask parents to bring a cake or balloons to share with the class. On ethnic holidays, ask them to contribute a special food or tell the story of the occasion. Pot-luck suppers, Christmas parties and picnics can all be fun. Make an invitation with a design by the children, follow it up with a letter from you, and post a beautiful sign-up chart with a pencil attached where parents can commit themselves to supply bagels or carrot sticks. Then recruit a few key parents to get the ball rolling.

6. Hold parent-teacher conferences at least twice a year. These meetings act as icebreakers, allowing parents and staff to work together in a more intimate and focused way.

7. Keep parents informed. Send home a newsletter, post the theme of the week, and change the bulletin board frequently. Organize a phone chain and distribute class lists (with parents' permission, of course).

8. Get to know your parents. On your registration form, create a question about their work and their hobbies, and ask how they would like to help. Then let them know what needs doing. Your wish list should include activities to do at home or at the centre, large and small: washing doll clothes, building shelves, assisting in the classroom, inviting children to a workplace, fundraising, etc.

9. Seek potential board members among your new parents and encourage them to join. Well before the elections, provide a handout that describes the role of the board, the job of each officer, the time commitment required, and the areas of

expertise that you are looking for. Be sure to phrase it to appeal to the parents in your centre. If you can, offer a babysitting stipend and/or taxi fare. If parents have special skills, such as computer, personnel, accounting or legal expertise, then make a personal plea for their help.

Once you have persuaded your parents to come into the centre, you and your staff must make them feel at home. Because people are sometimes prickly, this may not be easy. Many educators feel as if they are being judged when parents are around, and to make matters worse, the children often behave unpredictably.

The supervisor or director must help the staff to understand the importance of parent involvement and create an environment that is enhanced by parental presence.

1. Give each new educator a handbook that explains the daycare's philosophy when it comes to parents and make sure that your staff understands it. Try using a mentor program, where a seasoned educator who has good relationships with parents acts as a role model for new staff.

2. Encourage your educators to stay in regular contact with the parents of all the children in their group, even if their shifts rarely coincide. The teacher should make an appointment or a phone call to say, "I never see you, and I want you to know that Jeremy is doing really well."

3. When parents come for lunch or stay because the child doesn't want to leave, help your staff feel comfortable asking them to read a story or join a child at the computer. Parents who have a task to perform will be less judgemental and more likely to focus upon their own child and the positive feelings in the room.

4. When you know that parents will be coming in — if they have volunteered to help on a trip to the fire station, for example — plan their visits carefully. Sit down with your staff and figure out exactly what each parent should do. The educator knows the needs of the children, and you both know the parent. Some can take charge of two or three children; others have trouble with their own child in a group situation. Keep in mind that the idea is to make parent and child feel good about the experience.

   A few days ahead, meet with (or phone) the parent to go over the itinerary, timetable, goals of the trip, and daycare rules (the children walk in pairs; they line up along the Metro station wall). Then explain the parent's special role: "Your job is to be with your child and enjoy yourself" or "You will be responsible for your child and her partner." Tell them what to do if there's a problem: "We'll meet you at the bus stop at 11:30." If you treat your parent volunteers like responsible adults rather than small children, they will be more helpful and have a better time.

5. If an experience is a disaster, brainstorm with the staff about how to do it better next time and encourage the parent to try again. If the staff expresses any anxiety about their ability to deal with the parents, try role-playing for practice. Making a parent feel inadequate or unwelcome is not good for the child and will probably generate anger towards the centre, too.

6. To solve problems, work with both staff and parents. Some situations, like bringing a sick child to the centre, seethe with potential conflict. Both sides must understand the other's point of view and the reasons for the rules.

7. Discuss problems with parents at staff meetings and give individual help to educators who are not particularly sensitive to parents' needs. Use your mentor system, invite an outside consultant to do a workshop on parent participation, and devote a section of your staff evaluation to relationships with parents.

8. Let your educators know that you respect their judgement, and compliment them whenever they have managed a situation with a parent particularly skillfully. And remind them that parents, too, like a pat on the back from time to time. ◆

Barbara Kaiser is the founder and director of Narnia Daycare Centre and the Westmount Park School-Age Program in Westmount, Québec. She and writer Judy Sklar Rasminsky are co-authors of "The Daycare Handbook: A Parents' Guide to Finding and Keeping Quality Daycare in Canada."

BEST COPY AVAILABLE

Bilingual or Not?

Supporting Families at Risk for Language Loss

by Susan Wastie

"Because of language barriers, my generation is unable to relate to our grandparents and learn of their thoughts, personal histories and experiences. After my grandmother's death, I will not have another chance to know her...what happened in her life? What did she believe in? Dream of? Think of?" — From "Burnt Bridges and a Generation Gap," Sharon Omura, *The Globe and Mail*, April 30, 1993.

Sharon Omura's experience is not unusual. People from diverse linguistic backgrounds throughout the world have felt the same sense of loss. But why? What are the powerful forces that prevent children from learning their home language and becoming proficient bilingual speakers? Bilingualism is neither rare or unusual. More than half the world's population is bilingual (Harding and Riley, 1990) and research has shown that the benefits of being bilingual are great, not only in terms of job opportunities and increased cultural awareness, but in terms of social and cognitive development. Children who learn to speak more than one language learn to "play with language." They learn that the same thing can have different names and this early lesson in abstraction gives bilingual people the mental flexibility and openness that produces cognitive and social benefits. The ability to switch linguistic codes and eventually think in more than one language increases conceptual development. However, some researchers are very concerned that because the pressure to assimilate to the dominant culture is so great, young children are not learning the language of their own families. The consequences of this language loss pattern can be very costly and what Sharon Omura experienced with her grandparents is, in fact, occurring between children and their *parents*. Lily Wong Fillmore (1991, p. 335) states:

> "Linguistic change almost always begins with the children in language-minority families. The children speak little or no L2* when they enter school but they soon learn enough to get by. In that world, they quickly learn that the key to acceptance is L2; and they learn it to take part in the social life of the school. All too often, English becomes their language of choice...In families such as [these], the adults simply do not learn English as quickly or as well as the children."

What happens when young children are unable to communicate with their parents? What does this loss mean for families when we know that language is a powerful carrier of values and the primary vehicle for socialization? What does it mean for them when language is also one of the most, if not *the* most, significant symbol of any culture? How does this process occur? Figures 1 to 3 examine this situation in one family. Hypothetically, this family immigrated to Canada, although this could represent a family in *any* country in which minority languages have little status. Figure 1 illustrates the language patterns of the family, which has newly arrived in Canada. The older children speak L1 to their parents. The toddler is not yet talking but can understand simple words and directions in L1. Because the parents need to work, but are not yet able to speak L2, they can only find jobs that do not require the use of L2. The children enter school and the toddler goes to an L2 — or even an L3 — speaking child care provider. L2 becomes the toddler's main means of communication because of the number of hours spent with the child care provider. Meanwhile, the older children are learning L2 at school, from their friends and by watching television.

Figure 2 shows the family two years later. The parents are speaking a little more English but not nearly as much as, or as well as, their children. This, according to Lily Wong Fillmore (1991), is because "Adults seldom find themselves in the kinds of situations that allow them to learn a language as fully as their children do...They rarely have the time or the means to take advantage of the type of language that might lead to proficiency in (L2)." As a result, the parents rely

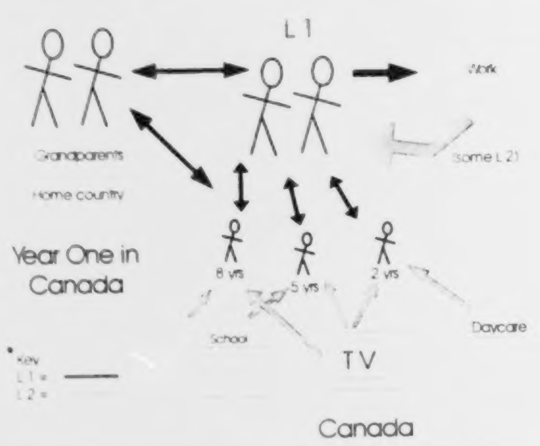


Figure 1

* Throughout this article, L1 indicates the primary language spoken by the parents; L2 indicates the official majority language of the community in which the family lives.

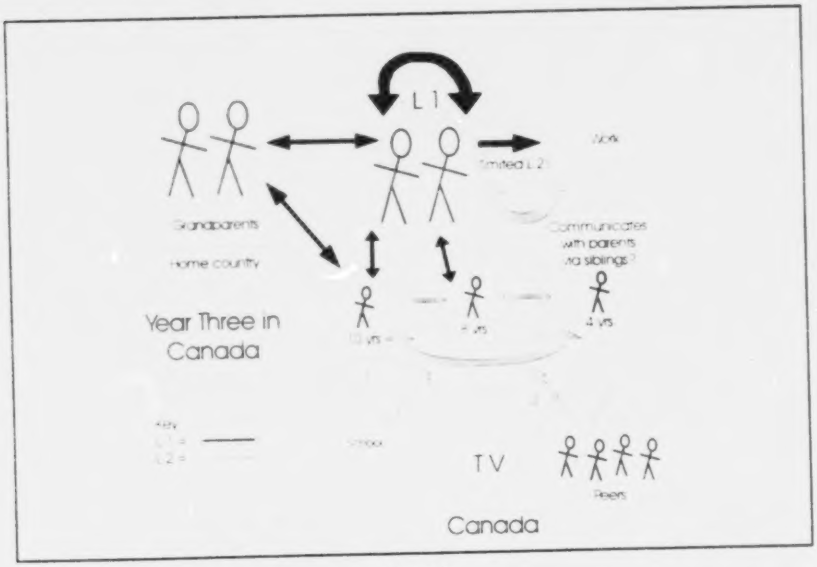


Figure 2

more and more on the older children to do the family communicating, whether it is making doctor's appointments or translating teacher's reports. As for the youngest child, the parents may have to rely almost totally on conveying messages via the older children.

If parents are unable to teach their children the meaning of their values and culture through a common language, then it is unlikely the children will learn them in the same way from their siblings, peers or caregivers. Wallace Lambert (1990) states: "Bilingualism is inextricably linked with such basic concepts as personal identity, culture and ethnicity, biculturalism and, on a national level, multiculturalism." If children are not given the opportunity to learn their parents' language(s), then their sense of personal identity and culture may be at risk. As a result, on a national and global level, the opportunity to evolve into a truly multicultural society may also be compromised.

Proponents of early L2 immersion acknowledge that language loss occurs and argue that children need to learn L2 to be part of the larger world around them. They also argue that one generation later, the "problem" of being unable to communicate with their parents will be solved. However, if these children are not *parented* by their *parents*, but rather, by their siblings and peers, then how will they *parent* and socialize their own children? When children become aware at an early age that their L2 is more proficient than their parents', will they still show them and other adults respect? Or, will their peers become more respected and influential in their lives? (Figure 3). How do these parents teach cultural and moral values, as well as issues such as safety? How can they negotiate with their children without access to higher level language skills?

Supporting Home Language: A Language Policy?

What should our program policy be for second language learning? What should we say to parents who are confused about whether to speak the majority language or their first language to their young children, when they themselves do not speak the second language well? This article offers a rationale for exploring these issues further. It is important for child care providers who work with culturally diverse children to examine their own attitudes and beliefs about supporting bilingualism within their preschool setting. Staff should move towards establishing a language policy by consulting with colleagues and parents about the benefits of encouraging bilingualism.

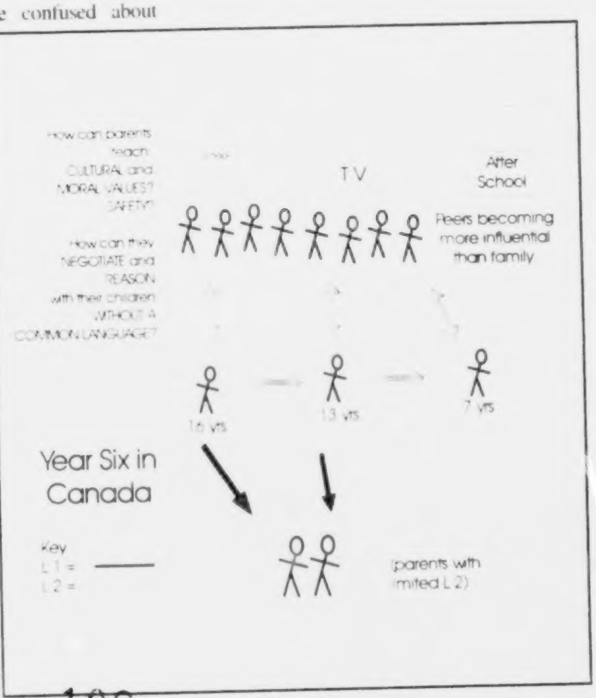


Figure 3.

Towards a Common Understanding of Bilingualism

While there are still many questions that cannot be answered in this brief article, there are some issues that we can begin to address. Perhaps some common ground can be achieved if we can:

- acknowledge that language loss does occur for some but not all families;
- know the implications that language loss may have for both the family and society at large;
- recognize and explain the benefits of bilingualism to families and colleagues;
- promote and value linguistic diversity within our programs through the use of bilingual co-workers;
- realize that every family has its own "language map" or profile (not every family *wants* to be bilingual);
- establish a language policy for our programs by consulting with others, especially parents;
- explain to language *majority* parents the benefits of exposing *their* children to linguistic and cultural diversity; and

- understand that, by working with families, every child care centre can weave a unique cultural tapestry — each new colour or thread makes it deeper and richer.

Summary

In many parts of the world, children are encouraged to speak more than one language from the time they are born because bilingualism and multilingualism are considered assets. However, in spite of the benefits, there has always been controversy about how and why people learn, or fail to learn, more than one language. In some instances, children have been explicitly discouraged from speaking their home languages in child care facilities. This can contribute to a breakdown of communication between parents and their children and prevent the "wisdom of generations" from being passed on. Indeed, the issues are very complex. Only through continued research, discussion and dialogue with parents can we challenge our own assumptions and beliefs in order to create appropriate language policies within our programs. ◆

Susan Wastie is a speech language pathologist with the Vancouver Health Department in British Columbia. She has worked with preschool children and their families for more than 20 years and is currently an MA student in the Department of Education at Simon Fraser University in British Columbia.

References

Harding, Edith and Riley (1986). *The Bilingual Family: A Handbook for Parents.* United Kingdom: Cambridge University Press.

Lambert, Wallace (1990). "Persistent Issues in Bilingualism." In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.). *The Development of Second Language Proficiency.* United Kingdom: Cambridge University Press. Applied Linguistics.

Wong Fillmore, Lily (1991). When Learning a Second Language Means Losing Your First. *Early Childhood Research Quarterly,* 6, 323-346.

For further reading

Konner, Melvin (1991). *Childhood: A Multicultural View.* Toronto: Little, Brown and Company (Canada) Ltd.

Dias Soto, Lourdes (1993, January). Understanding Bilingual/Bicultural Young Children. *Young Children,* 30-36.

Dias Soto, Lourdes (1993, November/December). Preserving Language and Culture. *Scholastic Early Childhood Today,* 8(3), 56.

Saunders, George (1982). *Bilingual Children: Guidance for the Family.* United Kingdom: Multilingual Matters Ltd.

ONTARIO WELCOME HOUSE NURSERY

What to Ask Parents About Home Language*

We make many assumptions about the language use of families with whom we work. In order to support parents in their decision-making process, we need to know more about the language patterns at home. Asking precise questions about language use may help in this process. We must be aware that *not all* families may *want* to keep their home language. The following questions may help the parents assess their own situation and make decisions regarding language use.

- What are the languages used in the home?
- Which language is used most frequently?
- What language(s) do the adults in the home speak to each other?
- What language(s) do the adults use to speak to the children?
- What language do the older children use to speak the younger children?
- Do the parents worry about the young children losing the home language?
- What language(s) do the parents want the children to speak when they are adults?
- If they want their children to keep their first language, what kinds of strategies are the parents using in order to maintain it?

We often find that these few questions stimulate a discussion that enables a profile or diagram (language map) of the family's language to be drawn. As a result, we learn how important maintenance of the first language is to the parents. We also find out more about the role of other siblings in the home (for example, are they interpreting from parents to younger children and vice versa?). Perhaps we can even get a better idea about the expectations the parents have for the future. Above all, parents and their children should be encouraged to continue to communicate at all levels and through all mediums (e.g., books, plays, drama, art, and music). ◆

*Adapted from *Language at Risk — A Family Crisis? A Workshop for Early Childhood Educators* by Susan Wastie and Judy McMurter. National Diversity Symposium, Vancouver, British Columbia, November 1993.

Supporting the New Immigrant/Refugee Family in Child Care

by Julie Dotsch

Three year old Ly Ly can hear the noise as she nears the room. She doesn't know what to expect, but her mother has told her that she is now old enough to go to "school." A strange looking woman has come close to her and is saying something she doesn't understand. She hides her head in her mother's skirt because the noise and confusion are overwhelming. Some bigger boys race by and she begins to cry. Her mother looks very uncomfortable and embarrassed. The teacher has told her that it will be easier for Ly Ly if she leaves quickly. The mother hesitates because she has never left her daughter before. She departs with tears in her eyes as Ly Ly screams, cries and kicks the door. When the mother tries to go back, she is told through a crack in the door that she really should leave because she is making her daughter more upset. Ly Ly can see and hear her mother through the crack in the door. Maybe her mother will never come back and she will be trapped with these strange people forever. Suddenly, another adult pulls her away from the door. Ly Ly frantically tries to escape but is no match for the much stronger teacher. So many things have changed in Ly Ly's life — her home, her toys, where she sleeps, even the people with whom she lives.

Think of a time in your life when you were going through great stress. Did you feel isolated, angry and helpless? Do you remember having trouble eating, sleeping, talking and relating? If so, then you can probably imagine what Ly Ly is going through. Child care can be a very traumatic experience for a new immigrant/refugee child who is trying to cope with a new culture and language along with normal separation anxiety. The negative effects can last a lifetime. If only the parent had been encouraged to stay; if only one of the teachers had been able to speak some Vietnamese so that Ly Ly could feel more secure; if only the teacher had had some training in the experience of separation and how the trauma of immigration affects children; if only...

ONTARIO WELCOME HOUSE NURSERY

Unfortunately, the reality is that many early childhood educators do not understand the unique reasons why immigrant/refugee children may have negative reactions to child care. In order to understand the anguish experienced, teachers need to learn more about the child's background. Perhaps the child has never been separated from family members before, or perhaps the child has been traumatized by events in a war-torn homeland. Consider the fact that these children are still trying to adapt to major changes in their lives, including a different climate, unusual food, strange clothes, a foreign home, new sleep routines, unfamiliar play activities and new peer group situations. They are also faced with the immense challenge of learning a foreign language and deciphering new cultural rules, limits and expectations. At home, the parents may also have little time to spend with their children because they are busy trying to build a new life. Given these reasons, and many others, it is not surprising that adapting to a child care environment is a difficult process for newcomer children.

Early childhood educators may also have misconceptions that create barriers to a more sensitive approach to dealing with these children. For example, teachers may assume that newcomer children will learn English quickly and easily. However, research indicates that learning a second language requires a lot of confidence, appropriate modelling and a sense of security. Teachers need to recognize that adjusting to a new culture is not easy. These children are not crying because they are trying to get attention or because they are spoiled — they are crying out of fear. Teachers should also ensure that they do not make judgements about the childrearing abilities of immigrant parents. There are many ways to raise a child. Teachers need to respect the richness of the parent's culture and family traditions.

When a newcomer child first enrols in a child care centre, it is very important to have the same family member stay with the child. The length of time that the family member needs to stay will vary, depending on the child's age, extent of trauma, previous child care experience, and whether or not there is a sibling or well-known friend in the room. However, there are still many reasons to keep

BEST COPY AVAILABLE

a family member present during the transition time, even if the child seems secure and has had previous child care experience.

Benefits for the Child

- The child is able to relax in the parent's presence and become more familiar with the child care setting.
- The child is able to see that the teacher is gentle, non-threatening, and caring.
- The child feels more secure and is more likely to participate in activities.
- The child can associate the child care with positive experiences such as play, excitement and fun.
- The child can see many play opportunities, learn how to interact with others and protect his/her space.
- The child can see that the teacher protects the children and does not allow others to harm them.

Benefits for the Parents

- Parents can get to know the teacher and gradually build a trusting relationship that will form the basis for further communication.
- Parents can observe the teacher and feel more confident about leaving their child with a stranger.
- Parents can gain useful, first-hand information about the program, learn more about child guidance, seek advice and share more detailed information about the child.
- Questions about the program may arise sooner and can be discussed informally so that there will not be any misunderstandings later on.
- Parents will feel they are more involved with an important part of the child's world.
- Parents have an opportunity to understand and share their child's experiences.
- Parents can feel valued by the teacher and give input into the child's program.

Benefits for the teacher

- The teacher can see the child in a more relaxed state, observe any likes and dislikes and follow them up when the separation occurs.
- The teacher can watch the child engage in spontaneous play and notice how the level of play and physical movement change when the parent is gone.
- The teacher can make tentative overtures of friendship that are more likely to be accepted if the parent is in the room helping the child feel more secure.
- The teacher can see how the parent and child interact, what behaviour the parent expects of the child, what types of play are engaged in, and how the child is positively reinforced.
- The teacher can gradually build a trusting relationship that will make further communication easier.

ONTARIO WELCOME HOUSE NURSERY

As supervisor of the Ontario Welcome House Nursery in Toronto, I have made it mandatory for parents to stay with their children when they first enrol them in our child care centre. Upon arrival, a parent removes his/her coat so the the child can see that the parent will be staying. The parent then sits down and is encouraged to enter play or hold the child, depending on the child's level of anxiety. The parent is encouraged to use his/her native language so that the child can feel more relaxed in the new setting.

After a few days, the parent and child may be ready to try a 15-minute separation. Perhaps the child is able to sustain play without seeking the parent out and is willing to let one other familiar adult come close and interact in some way without too much fear. At this point, the parent can use his/her native language to explain that he/she will be leaving. It is a good idea for the parent to leave a personal item with the child, such as a scarf or hanky (not candy or gum). If we have misjudged the situation, the child may be more distressed than expected. If so, we must get the parent back immediately and try to build the level of trust again. Of course, it will be much more difficult this time because the child has had a traumatic experience.

There are a lot of things you can do to help a newcomer child cope with separation. For example, early childhood educators can:

BEST COPY AVAILABLE

- make the child's day shorter, thereby avoiding difficult periods such as sleep times;
- learn key phrases in the child's native language, such as "hello," "washroom" and "mommy/daddy will be back soon";
- protect the child's space so that the child feels secure;
- ensure that the same adult comes and stays with the child in order to have a gradual separation;
- encourage consistent attendance and regular arrival and departure times;
- understand that the child may be too distressed to play (some children may not want to be touched or looked at);
- make sure the child is not overwhelmed with language (e.g. use body language, gestures and a few simple words);
- model simple play that allows the child to feel in control;
- initiate play by selecting toys that the child chose when the parent was present and by imitating games that the parent and child engaged in;
- change your expectations — do not expect social, spontaneous or boisterous play right away;
- use any knowledge of the parent's language to interact with the child, explain where the parent is and provide comfort;
- encourage the parent to use the child's native language at home so that the emotional bond, richness of language, feeling of familiarity, and sense of identity and self-esteem are strengthened.

Once the child feels more secure, the teacher should begin encouraging the child to become more independent while not rejecting the genuine need for comfort. At first, the child may need to spend time observing others in order to learn how to enter play and relate to other children. The child will also need to see that the new language, although frustrating, can be a lot of fun and quite useful. At this time, you may see behaviours that are confusing or new to you. If you have an open mind and a supportive attitude, these unique reactions can be understood and accepted.

All the members of a child's family can be an invaluable source of information. They can make us aware of the whole child by providing background information that identifies the child's fears, likes, dislikes and past traumas. They can teach us songs, games and stories that make the program richer and the setting more comfortable for the child. They can also describe their childrearing values, practices and goals. By extending the home into the child care centre and the centre into the home, the child's world becomes more cohesive and continuous.

As teachers, we can support positive parenting and offer a friendly word of encouragement to the families. We can ask parents to help us develop a program for the children so that their goals and needs can help shape the work we do. We can get to know the parents — friendly professional support goes a long way towards helping parents make changes when needed. We also need to be readily available for parents. If one teacher is assigned to be the parent-contact person at drop-off and pick-up times, then the parents will be able to discuss any problems as soon as they arise. Try to ensure that the teacher can get completely involved in a conversation with the parents without having to supervise children at the same time. This undivided attention makes a big difference in the quality of the parent-teacher relationships.

All of these suggestions should be implemented within a high quality anti-bias early childhood education framework. There are many things you can do if you want to learn more about anti-bias principles. You can start by finding out what resources, ESL classes, ethnic agencies and other services exist in your community. Attend workshops and courses and read some of the excellent materials that have been produced on anti-bias early childhood education programs. Try developing your own resources and sharing them with others. Also consider joining the Early Childhood Diversity Network of Canada or a similar local group so that you can help the early childhood education field enhance its programs. ◆

As the supervisor of the Ontario Welcome House Nursery, Ministry of Citizenship, Julie Dotsch has been working with newcomer preschoolers and their families for the past 20 years. She presents workshops, writes articles, reviews policy and provides community consultation and outreach on this subject. She also received the 1994 Significant Educator of the Year Award from the Canadian Council for Multicultural and Intercultural Education. For more information on resources or to receive a copy of Julie's article about stages of cultural adaptation and language acquisition, call her at (416) 314-6735.

Early Childhood Diversity Network of Canada (ECDNC)

WHO? The ECDNC is a group of early childhood educators, community program staff, researchers, teacher training instructors, primary teachers and others from across Canada. The group shares a commitment to the education of young children in culturally supportive, racism-free, bias-free, quality programs.

WHAT? Our goals are:

- to increase the understanding and implementation of multicultural, racism-free, bias-free early childhood education across Canada;
- to support, promote and facilitate the development and accessibility of research, resources and expertise in multicultural, racism-free early childhood education at national, provincial, regional and community levels;
- to enhance and embed multicultural, racism-free, bias-free early childhood education in all levels of teacher training and professional development.

HOW? Work is being done on specific projects at the national, provincial, regional and community levels. Projects focus on teacher training, research, curriculum development, publishing assistance, educational assessment tools and methods, affirmative action, policy development and public education.

INTERESTED? Grassroots involvement and commitment are required for the work of the ECDNC to continue moving forward. To contact the ECDNC, please write to: Ontario Welcome House Nursery, 132 St. Patrick Street, Toronto, Ontario, M5T 1V1, Attn: Julie Dotsch. Telephone: (416) 314-6735. ◆

RESEARCH UPDATE

Latino Refugee Children: Families of War and Persecution in the ECE System

by Judith Bernhard and Marlinda Freire

Loreto is three years old and lives with her newly-arrived family of seven people. She has nightmares, wets her bed, hits the other children, and cries easily at school. Her caregivers are sympathetic but perplexed. They wonder what behavioural disorder she might have. They try to talk to her family and are told "You are the expert, do what you think is best."

This vignette reflects a larger problem. It is estimated that there are currently 10 million children who suffer from mental and psychological disturbances related to war (UNICEF, 1993). Approximately 11 per cent of immigrants in Canada are refugees. In 1993, more than 14,000 claimants were granted refugee status (Immigration and Refugee Board of Canada, 1994). Future projections and present policy indicate that this trend will continue. How do early childhood educators cope with the new problems for which no one is prepared? Schools of Early Childhood Education (ECE), like other professional schools, do not specifically include refugee issues in either core or practicum courses. Further, most early childhood educators (ECEs) and prospective teachers generally do not have first-hand experience in working with ethnic minorities or refugee populations. As a result, when trying to interpret the behaviour of refugee children, many ECEs label the children as immature and below expected levels of competence, with a secondary assumption that the parents are lacking parenting skills.

For refugee parents, in an utmost state of vulnerability due to their stage of transition and post-traumatic stress, the contact with child care staff can have a strong stabilizing effect on their childrearing practices and on the renegotiation of the family's value and belief systems. A negative or neutral parent-caregiver interaction can contribute to the child's psychological, emotional and educational problems in the short- and long-term.

As Latino (Hispanic) women involved in education and mental health, we began the *Latino Refugee Children in Child Care Study* (1993) with the following questions: "How much do the caregivers know and understand about the children's personal history, background, and culture? What do traumatized parents think of the child care experience? What issues arise as traumatized children adapt to the child care setting?" These questions changed significantly through the course of the study as new questions and issues emerged. Our ultimate aim was to sensitize both teachers and parents and, through working with all those concerned, to deal effectively with the identified problems. The dedication of the caregivers and the families was never questioned.

Investigation and Findings

Parent Interviews. We interviewed 11 Latino refugee families who had preschool children enroled in group child care centres. Families recounted experiences of trauma including persecution, torture, imprisonment, disappearance of significant others and underground living. At the time of the interviews, there were many instances of divorce, separation and change of economic status. Once we established "trust" with the families, they were quite receptive to our inquiries. The extended interview in the home also allowed for observation of the child(ren) and parent(s) as well as familial interactions.

Most of the parents expressed satisfaction with the care their children received at the center. In some cases, caregivers were regarded as an important influence on the family. Parents expected caregivers to teach the children values, good behaviour, and the skills needed to prepare them for school (including English acquisition). They liked the idea of a structured environment and were impressed by the richness and quantity of the didactic materials available.

A few parents expressed certain dissatisfactions with the center and/or felt criticized in their ways of interacting with their children. One mother commented, "Me hacen sentir como que no se criar a mis hijos" ("They make me feel as though I don't know how to raise my children"). Another parent complained of the fact that "a los niños no les enseñan nada, solo juegan todo el tiempo" ("the children are not taught anything but just play all day"). Also, a few parents felt the use of the Spanish language was tolerated but not valued or encouraged by the center. One parent recounted, with a great deal of distress, being asked not to speak Spanish to her child at all if she wanted to help her child learn English more quickly.

In general, the parents perceived themselves as good parents and did not see and/or acknowledge signs of serious distress in their children. Parents regretted and expressed remorse and guilt for depriving their children of their own country, extended family, and all the experiences the children could have had if they had, in spite of their experiences, remained in their country. They made extensive efforts to help children to adjust and, in most cases, tried to protect them from undue pain and uncertainty. One parent said that if they were deported, she would tell the child they were going on a holiday so as to avoid pain.

Caregiver Interviews. Following parental consent, the primary caregiver of the child at the child care center was asked to participate in the study. The

caregivers had completed ECE diplomas from accredited community colleges in Canada and had been at their centres for an average of 13 years.

The caregivers frequently had inaccurate information or impressions of the families, or they were lacking information altogether. For example, the caregiver for one child believed the parents were divorced when in fact they were not even separated or living apart. The caregiver of another child said she did not know the three people who were listed as contact persons on the child's registration form. In the same manner, caregivers were often unaware of family background, experiences leading to their leaving their country, and family immigration status.

We looked at samples of the child care registration forms and found that the above information was not routinely requested. Another reason for the lack of accurate information was the caregivers' strong position on parents' privacy. One caregiver said, "I talk only about the child and would not feel right overstepping the boundaries of the home." Another caregiver said, "Sometimes personal and family things come up naturally and sometimes they don't." Family history or cultural background were apparently viewed as separate and not directly relevant to the child's functioning at the child care center.

Caregivers had contact with only one parent, usually the mother. The contact was limited to exchanging daily information about the child. In many cases, caregivers perceived parents as not being receptive to discussions about family matters but this was a frequent inference rather than a failed attempt at approaching the family.

It was almost unanimously believed that the children would benefit if the parents spent more time with them, learned to control them, and taught them to be independent and respect limits. Caregivers inferred that the parents were giving their children inconsistent discipline and giving in too easily to their demands.

Caregivers evaluated the majority of the children as emotionally immature through such labels as "very young for his age" and "big size for his age but very immature." Most of the children were reported to have extreme difficulties separating from their parents upon enroling in the center. For the most part, the children were described as dependent, clinging, manipulative and fearful and some were described as overly aggressive with their peers. When caregivers were asked about the possible explanations for the problematic behaviour, the child's traumatic past was not mentioned, many in fact had not heard any information about trauma experienced by the family.

Most of the caregivers expressed some concerns regarding use of Spanish by the children. One caregiver believed the child would not adapt to the child care situation unless that child's parents began speaking to the child in English. In another instance, the child did not speak at school at all, and the caregiver assessed her as "only beginning to speak in any language." Observation of the child at home indicated that the child had a rich, expressive and receptive Spanish vocabulary. In a third case, the child's name was pronounced very differently by the caregiver and the parents: the child's name, Miguel, was anglicized (Michael) by the caregiver. In this case, the anglicization had not been requested or adopted by the parents.

There was also confusion in the caregivers regarding the parents' fluency in English. One of the mothers who was judged as "perfectly fluent" did not in fact understand much of what was said to her. According to this mother's own account of her linguistic coping strategy, she managed by short answers and gestures according to the perceived emotional tone of the caregiver.

Caregivers versus Parental Perception of the Children. There were serious discrepancies between how the children were perceived by the caregivers and by their parents. One child who was described by the parents as patient, mature, and well-behaved, was described by the caregiver as passive, immature and clinging. Another child was described by the parent as independent and helpful. The caregiver described the same child as very aggressive, angry, and manipulative. It is possible that children behave differently at home and at school. But in any case, the caregivers and the parents seemed unaware of the difference of perceptions.

Discussion and Recommendations

Although we interviewed only 11 families, what do our findings suggest for the field of ECE? The children certainly exhibited a variety of differences and problematic behaviour. The degree of misperception of the children's functioning between parents and teachers warrants further investigation. We need to have a fresh look at children's behaviour in the difficult adaptation process (see, for example, suggestions by Julie Dotsch, 1992) and at the longitudinal dimension of trauma in the case of refugee preschoolers. To take an example, passive and clinging behaviour may be "normal" as a stage in the cultural adaptation process and even more understandable in the case of refugee children given the massive losses and disruptions that they have experienced in their short formative years. In talking to the caregivers, however, labels such as "clinging" and "manipulative" were applied to the child. From what we heard, there was little indication that the caregivers used a developmental or adaptational framework. Behaviour that could be potential manifestations of sequelae of trauma were not considered because of lack of information.

The problems that emerged strongly suggest the inadequacy of a caregiver's approach based on letting information come out naturally, "if that is what happens." Clearly, more information would have helped the caregivers avoid some of the mistaken ideas that have been reported above. While we agree with the caregivers' position that they must re-

BEST COPY AVAILABLE

spect the privacy and even non-cooperation of the parents, we do not agree that no tactful attempts should be made to learn important facts in the family history which may be relevant to the behaviour and care of young children. If parents are assumed to be closed and uncooperative, that may become a self-fulfilling prophecy.

The strong feelings that emerged around the use of the native language were surprising to us. Caregivers wanted the best for the children and had genuine questions about the optimal way of helping the children adjust to the new country. It is safe to assume that the caregivers' training may have stressed the virtues of assimilation and early total immersion in the new second language. Yet more recent research has tended to throw this entire set of assumptions into question. Now many investigators see the native language as the core for identity formation and other fundamental childhood and familial milestones. The native language is also considered to be the basis for second language acquisition, therefore securing healthy academic development. This is the language that will foster self development, familial closeness, a less severe bicultural-bilingual gap in adolescence and adulthood as well as cultural/identity continuity in the generations to come (for a review see Freire, in press b). Conversely, destruction of family communication in the native language has been found to have a number of ill effects on the emotional intimacy and development at individual, familial, and community levels. Various investigators have given evidence for the efficacy of a bilingual approach. That is, through retaining and developing the first language, one creates a bridge toward the acquisition of any other language (Cummins, 1989; Dotsch, 1992; Freire, in press a; Wong Fillmore, 1991).

The child care centre is often the first institution that will render continuity and predictability to children of traumatized families attempting resettlement in Canada. Because caregivers are trusted and respected, they have a significant potential to help which they do not seem to realize. The caregiver becomes an important part of the family's social network and in some cases, is viewed as a sort of extended family. Caregivers are in a very important position of family stabilizers. Caregivers should be respected and supported in their efforts to cope with rapidly changing populations. The caregivers in this study were experienced teachers. Many were outstanding in their field and rightfully proud of the reputation of their centre for progressive programs. The problems discussed reflect difficulties in an educational system facing changes not previously foreseen. In these circumstances, even the most well-trained professionals will face challenges.

To facilitate a better understanding and empower caregivers to be a positive driving force in facilitating the adjustment and recovery process of the family, we propose the following recommendations:

1. Caregivers would do well to familiarize themselves with the difficulties of settlement and cultural adaptation of family and children as they have been identified by various authors (e.g. Dotsch, 1992; Freire, 1989; Herman, 1992).

2. Child care registration forms should be modified to ask pertinent questions about family background and status in Canada (See sample form in *Teaching to Diversity* by Mary Myers, 1993). These forms should be accessible to the primary caregiver.

3. Educators need professional development time to upgrade their education and be better equipped to respond to the particular needs of the refugee population. For example, visiting the children at home, learning key words in the child's language, and spending time talking to the family in their own familial environment. This will offer a different dimension of the family, parenting skills, and children's development.

4. It is important for educators to develop the necessary skills to foster communication with the family.

5. ECE outcomes/competencies should stress preparation to enable caregivers to work with populations of different ethno-linguistic backgrounds such as indigenous and migrant families. In the case of the refugee population, training and education needs to include problems presented by people who have experienced war or war-like experiences leading to forced migration.

6. In their practicum, students should have experiences and appropriate supervision working with children of refugees. Caregivers need to be made aware of their very important position as potential family stabilizers and the particular needs of refugee families and children.

7. ECE programs should include education on cross-cultural, bilingual, childrearing practices, the value of first language maintenance and second language learning, and recognizing the stages of Post Traumatic Stress states. Given the current social-political worldwide situation and the Canadian asylum policy, this must be mandatory and regarded as core material.

8. Parent and parent-teacher discussion groups should be formed to share child care experiences, discuss and learn alternative parenting strategies, understand the goals and practices of the centre (e.g., the value of play), and reaffirm the value of home practices and the home language including the problematic effect of anglicizing the child's name. Integration is a two-way process.

9. Professional associations and government agencies should provide and fund workshop series addressing recent research and benefits of first language maintenance and development as well as the particular experiences and needs of the refugee population traumatized by war or war-like situations.

Funds for the "Latino Refugee Children in Child Care Study" were provided by the Ryerson Polytechnic University Faculty of Community Services Research and Scholarship Committee. We are grateful to the families and caregivers who participated in this study. The following people have read and made valuable comments on earlier drafts of this paper: Julie Dotsch, Kenise Murphy Kilbride, Harold White, Nuri Rugeles Verga. ◆

Authors Judith Bernhard and Marlinda Freire were born in Chile and emigrated to Canada 1973. Dr. Bernhard has written extensively on disadvantaged groups and equity issues in education. Since 1985, she has been an instructor at the School of Early Childhood Education at Ryerson Polytechnic University in Toronto. Dr. Freire is a psychiatrist with a background in working with the immigrant and refugee community. She has studied the effects of migration and exile on mental health with a particular focus on children. An assistant professor at the University of Toronto, she is currently the chief of psychiatric services at the Toronto Board of Education, a staff psychiatrist at the Hospital for Sick Children, and a consultant to the International Children's Institute.

References

Cummins, J (1989). *Empowering Minority Students.* Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.

Dotsch, J (1992). *Newcomer Preschool Children: Their Cultural and Linguistic Adaptation to Child Care Settings.* Unpublished manuscript, Toronto: Ontario Welcome House.

Freire, M (In press a). "Niños refugiados: El idioma nativo como factor clave en el desarollo de identidad bilingual y bicultural." In H. Riquelme (Ed.) *Mayorias presuntamente olvidables.* Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Freire, M (In press b). "Immigrant and Refugee Children: Native Language as a Factor in the Development of the Self and the Competent Acquisition of a Second Language." *Proceedings of the Better Beginnings, Better Futures Child Project. Child Development Research Symposium on Immigrant Refugee Children's Mental Health.*

Freire, M (1989). "Refugee Children and their Families." In collection of papers for the international symposium *The Refugee Crisis: British and Canadian Response.* Oxford University, England.

Herman, J.L. (1992). *Trauma and Recovery.* New York: Harper Collins.

Immigration and Refugee Board of Canada (1994). *Refugee Claims Statistics for 1993.* Ottawa: Supply and Services Canada.

Myers, M *(1993) Teaching to Diversity.* Toronto: Irwin.

Unicef *(1993). Children: Innocent Victims of War.* UNICEF fundraising documentation. New York, New York.

Wong Fillmore L. (1991). When Learning a Second Language Means Losing your First. *Early Childhood Research Quarterly* 6(3), 323-346.

Did You Know

1. NUMBER OF WOMEN IN THE PAID LABOUR FORCE INCREASES

In 1991, well over half (58%) of all women aged 15 and older were in the Canadian paid labour force, up from 45% in 1976.

The number of women in the Canadian labour force grew to 6,188,000 in 1991 from 3,836,000 in 1976, an increase of 61%. During the same period, the number of men in the paid labour force grew by only 19% (from 6,368,000 in 1976 to 7,569,000 in 1991).

Consequently, women constituted 45% of the total paid labour force in 1991, up from 38% in 1976.

Source: Statistics Canada, Household Surveys Division, *Labour Force Annual Averages 1975-1983* (Ottawa: 1984), cat. no.71-529, Table 1; Statistics Canada, Household Surveys Division, *Labour Force Annual Averages 1991* (Ottawa: 1992), cat. no. 711-220, Table 1.

2. GREATEST PARTICIPATION INCREASE IS AMONG WOMEN WITH CHILDREN

The largest increase in the rate of paid labour force participation has occurred among women with preschool-age children. Between 1976 and 1991, the participation rate of women with a youngest child aged 3 to 5 increased from 41% to 68%. The increase was even more dramatic among women with infants and toddlers: the rate for women with a youngest child under 3 years of age nearly doubled, from 32% to 62% over the same 15-year period.

Source: Statistics Canada, Household Division, *Labour Force Annual Averages 1991* (Ottawa: 1992), cat.no. 71-220, Table 8; Statistics Canada, Target Group Data Bases, *Women in Canada: A Statistical Report*, 2nd ed. (Ottawa: 1990), cat.no. 89-503E, Table 4, p.80.

3. MOST EMPLOYED WOMEN WITH YOUNG CHILDREN ARE EMPLOYED FULL TIME

Approximately 873,000 women whose youngest child was under 6 years of age were employed in 1991. More than two-thirds (68%) of these mothers worked at a paid job or business on a full time basis (for 30 or more hours a week).

Source: Calculations based on Statistics Canada, Household Surveys Division, *Labour Force Annual Averages 1991* (Ottawa: 1992), cat. no. 71-220, Table 8.

BEST COPY AVAILABLE

4. THE PARTICIPATION RATE FOR WOMEN IS PROJECTED TO INCREASE FURTHER

Women are expected to continue to play a central role in Canada's permanent paid labour force. Forecasts suggest that by the year 2005, women's participation rate will have increased to 63% from 58% in 1991. Women in their prime years for child-rearing, between the ages of 25 and 44, are projected to have the highest rate of participation (91%) of any age group of women.

Source: Employment and Immigration Canada, *COPS Reference, 1992 Projections* (Canadian Occupational Projection System).

5. ABORIGINAL WOMEN EXPERIENCE LOWER PARTICIPATION RATE THAN NON-ABORIGINAL WOMEN

Women of aboriginal origin only (those who declared one origin only) had a paid labour force participation rate of 40% in 1986, compared to a rate of 56% among non-aboriginal women. Rates of unemployment were high for women and men of aboriginal origin only (28% and 32%, respectively), compared to those for women and men of non-aboriginal origin (11% and 9%, respectively).

Source: Statistics Canada, Target Group Data Bases, *Women in Canada: A Statistical Report*, 2nd ed. (Ottawa: 1990), cat. no. 89-503E, Table 2, p. 191.

6. IMMIGRANT WOMEN'S PAID LABOUR FORCE ACTIVITY IS COMPARABLE TO THAT OF NON-IMMIGRANT WOMEN

Immigrant women had a paid labour force participation rate of 54% in 1986, comparable to the rate of 57% among non-immigrant women.

Immigrant women were somewhat less likely than non-immigrant women to work in clerical positions (28% of immigrant women worked in clerical occupations, compared to 35% of non-immigrants); and they were more likely than non-immigrant women to work in a product fabricating occupation (10% in 1986, compared to 3% of non-immigrant women). Both groups worked in professional occupations in roughly equal proportions (19% of immigrant women were employed as professionals in 1986, compared to 21% of non-immigrant women).

Source: Statistics Canada, Target Group Data Bases, *Women in Canada : A Statistical Report*, 2nd ed. (Ottawa: 1990), cat. no. 89-503E, Table 6, p. 193; Statistics Canada *Profile of the Immigrant Population* (Ottawa: 1989), cat. no. 93-155, p.vii.

Reprinted from "110 Canadian Statistics on Work and Family," by Donna S. Lero and Karen L. Johnson (April 1994), with permission from the Canadian Advisory Council on the Status of Women. •

Across Canada Network

NATIONAL

The first national meeting on family day care was held in Ottawa in May. This symposium brought together regulated and unregulated caregivers, researchers, educators, federal/ provincial/territorial governments and organizations, and resource programs from across Canada.

Delegates worked towards defining quality in family day care, identifying family day care's strengths and challenges, and developing strategies to overcome those challenges. Both evaluations and informal feedback confirmed that the event was invaluable. The symposium was hosted by the Child Care Providers Association and funded by the Child Care Initiatives Fund, Human Resources Development Canada.

Proceedings are available in French and English. Contact: Child Care Providers Association, Projects Office, 2085 Alton Street, Ottawa, Ontario K1G 1X3. TEL: (613)731-1991. FAX: (613)731-7975.

QUEBEC

Daniel Berthiaume has been elected CCCF director for the province of Quebec, effective immediately. He has been working in the child care field since 1980, most recently as the director of the Garderie Autour du Monde. Berthiaume is vice president of the Office des services de garde à l'enfance du gouvernement du Québec and author of the recently published book on child care management, *Pour un service de garde de qualité* (Éditions Logiques). He has a Masters of Business Administration and a Bachelor of Arts (psychosociology).

QUEBEC

Almost 300 day care centres in Quebec closed for a one-day strike on April 21 to step up demands for better wages. Unionized child care workers, who earn on average $9.73 an hour, were asking the provincial government to provide a subsidy to increase their pay by $1.50 an hour this year and another $3.50 next year.

A poll conducted by SOM — *La Presse* -- Radio Quebec following the strike found that 74 per cent of respondents supported the workers' demand for increased wages.

QUEBEC

Barbara Kaiser, a regular contributor to *Interaction*, has been awarded the Bothwell Smith Award by the Association of Early Childhood Educators of Quebec for outstanding contribution and dedication to the care and development of young children.

Kaiser is co-author of *Daycare Handbook: A Parent's Guide to Finding and Keeping Quality Daycare in Canada* and director of the Narnia Daycare Centre in Westmount, Quebec.

NEW BRUNSWICK

Effective April 1, 1994, the Government of New Brunswick recently implemented major changes to child care services in the province. The changes include the following: operational and professional development grants were reduced by 50 per cent for 1994-1995 and will be eliminated in 1995-96; workplace child care start-up grants were eliminated; operators of new child care facilities approved in 1994-95 are not eligible for new day care grants.

The eligibility level for a full daycare subsidy was extended to families with a net income of less than $15,000, an increase from the previous level of $11,600. Subsidy rates also increased from $12 to $15 for children, and from $14 to $17 for infants.

ALAN THOMSON

"A GRAND" sing on banquet night at the A.E.C.E..O. conference

ALAN THOMSON

A creative movement workshop at the A.E.C.E..O. conference

Parents and childcare providers, in various locations in the province, protested the changes. Gayle Keith-Mitton, president of the Early Childhood Coalition Petite Enfance, was reported in the *Telegraph Journal Province* as saying that "the cuts in day care grants could be the demise of several child care centres across the province."

BRITISH COLUMBIA

In March, the Government of British Columbia announced increases in the day care subsidy budget from $76 million to $98.7 million (an increase of 30 per cent), and in the Child Care Programs budget from $44.6 million to $63.6 million (an increase of 43 percent). Susan Harney, chair of the BC Daycare Action Coalition, said that "we're delighted that government understands that child care is a social investment we can't afford not to make."

NEWFOUNDLAND

The Department of Social Services in Newfoundland and Labrador is currently undergoing restructuring in order to streamline its operation and improve service delivery. As part of the process, the Day Care Division has been incorporated into a new Family and Rehabilitative Services Division under director Don Gallant.

Vivian Randall, who was director of the Day Care Division for many years, has moved to the new position of director of Social and Strategic Planning.

ONTARIO

The 42nd annual conference of the Association of Early Childhood Educators, Ontario, was held May 11-14, 1994 in London, Ontario. Many workshops focused on the International Year of the Family theme — *Building the Smallest Democracy at the Heart of Society*. These workshops varied from "Families and the Early Childhood Educator" to "Behind Closed Doors: Confronting Wife Abuse." *Recognizing our Diverse Society* was another conference objective and workshops such as "Anti-Bias Curriculum," "Preserving Native Cultures" and "Sing and Tell for ESL" were offered.

SASKATCHEWAN

The Guiding Principles for Quality Child Care in Canada, developed at the National Child Care Forum held in Ottawa in April 1994, was endorsed by the advisory committee to the early

childhood development program at the Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology. The committee recommended that the guiding principles be included in the new ECE curriculum. The Minister of Social Services' child care advisory board also endorsed the Guiding Principles.

SASKATCHEWAN

The new *Orientation to Day Care* training course is now being offered in three pilot projects across the province. This course, with 120 hours of training, will replace the previous minimum course of 42 hours. Individuals who complete the course will receive credit for approximately one-third of the ECE certificate level. It is anticipated that the course will be offered throughout the province in early 1995.

SASKATCHEWAN

Child care organizations in the province have been actively promoting child care. As a joint venture of the Saskatchewan Child Care Association and the Saskatoon Director's Association, posters encouraging parents to choose licensed child care will be placed in all Saskatoon buses from May to September. The Saskatchewan Child Care Association has also arranged for ads promoting quality licensed care to be placed on the side of milk cartons.

MANITOBA

The Manitoba Child Care Association's "Week of the Early Childhood Educator" was proclaimed by the Minister for Family Services and the Mayor of Winnipeg. The Mayor's Proclamation follows.

WHEREAS early childhood educators offer worthwhile contributions to family support, early education, social and economic development and the betterment of society;

AND WHEREAS approximately 2000 Manitoba early childhood educators enable parent to work or go to school, confident of their children's health, safety and developmentally appropriate care;

AND WHEREAS the quality of care children receive is directly linked to the wages and working conditions of their care givers;

AND WHEREAS the Manitoba Child Care Association actively promotes child care as a profession and a service;

NOW, THEREFORE, I, SUSAN THOMPSON, Mayor of the City of Winnipeg, in the Province of Manitoba, do hereby proclaim the week of May 1st to 7th, 1994 as: **"WEEK OF THE EARLY CHILDHOOD EDUCATOR"** and call upon the citizens of Winnipeg to acknowledge the education, commitment and importance of early childhood educators to children, families and economic development within the City of Winnipeg.

CALENDAR

SEPTEMBER

30—OCTOBER 1 & 2

Red Deer, Alberta
In celebration of the United Nation's Year of the Family, the theme of the Alberta Association for Young Children's conference will be "Face the Challenge: Supporting Families in the '90s." The conference will explore, examine and define the diversity of families and the role early childhood education plays in the lives of children. Contact: AAYC Conference, Red Deer College, Box 5005, Red Deer, Alberta, T4N 5H5. Telephone: (403) 342-3228. FAX: (403) 340-8940.

OCTOBER

13—15

Gananoque, Ontario
This year's Ontario school-age conference will be held in Gananoque, a resort town 20 minutes from Kingston, Ontario. The conference theme is "Where Rural Meets Urban." Contact: Wendy Mitchell, St. Lawrence College, King & Portsmouth, Kingston, Ontario, K7L 5A6. Telephone: (613) 544-5400 ext. 1133. FAX: (613) 545-3920.

20—21

Toronto, Ontario
"Know More: Prevention Through Education" is the theme of the ninth annual conference of the Institute for the Prevention of Child Abuse. The keynote speaker will be Patricia A. Toth, director of the National Centre for Prosecution of Child Abuse in Alexandria, Virginia. Contact: Conference Coordinator, IPCA, 25 Spadina Road, Toronto, Ontario, M5R 2S9. Telephone: (416) 921-3151. FAX: (416) 921-4997.

23—25

Hamilton, Ontario
The theme of the 12th annual conference of the Home Child Care Association of Ontario is "Turn on the Light, Share the Warmth of Home Child Care." The conference, which is sponsored by Seven Towers Non-Profit Family Day Care, will give caregivers, home visitors and child care professionals the opportunity to become better informed, motivated and aware of the child care issues of the '90's. Keynote speaker Sandy Queen will focus on maximizing health and well-being through a positive mental attitude. Contact: Seven Towers at (905) 574-9344. FAX: (905) 574-2684.

28—30

Regina, Saskatchewan
This year, the theme of the Saskatche-

wan Child Care Association's annual conference will be "The Child, the Family and You." The keynote speaker will be Adele Faber, author of *How to Talk so Kids will Listen* and *How to Listen so Kids will Talk*. Contact: Ann Perry, Box 1388, Regina, SK. S4P 3N8. Telephone: (306) 584-9660.

NOVEMBER

4-6

Montreal, Quebec
The 15th conference of the Association d'education prescolaire du Quebec will be held at the University of Montreal under the theme "Se questionner pour mieux enseigner et eduquer." Through workshops, seminars and exhibits, participants will be encouraged to reflect on different preschool-related issues in order to improve the delivery of various curricula and help children achieve global growth and improve their learning experiences. Contact: A.E.P.Q., 600, rue Fullum, 6e étage, Montreal (Québec) H2K 4L1. (514) 873-0733

30—December 3

Atlanta, Georgia
Delegates attending the annual conference of the National Association for the Education of Young Children will be able to choose from 800 sessions, seminars and speeches, and browse through more than 700 exhibit booths of resources. Contact: NAEYC, 1509 16th St. N.W., Washington, D.C., 20036-1426. Telephone: 1-800-424-2460.

MAY

25—27

Calgary, Alberta
The theme of the Canadian Child Care Federation's fourth annual conference will be "Caring for a Living," focusing on those who care for the children. The conference will include plenary sessions, key-note speakers, a trade show and an evening of western hospitality. There will be workshops to develop skills, to feel empowered, and to engage in humour and fun. Contact: The CCCF, 306-120 Holland Ave., Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Telephone: (613) 729-5289. FAX: (613) 729-3159.

CALGARY 95

Resources

Home Child Care: A Caregiver's Guide is a comprehensive, easy-to-read book on providing child care in the home. Funding for the development of this publication was provided by the Child Care Initiatives Fund, Human Resources Development Canada. This 300-page resource book provides information on all aspects of home child care, including: health, safety, nutrition and child development; interviewing client families; record keeping and income tax; caring for the caregiver and her family; organizing the home; and developing routines. The publication includes checklists and sample forms that will be helpful for caregivers, educators, support staff and parents.

The book is available in English or French for $15.00 (including postage and handling). Reduced prices are available for quantity orders. For more information, contact the Child Care Providers Association, 2085 Alton Street, Ottawa, Ontario, K1G 1X3. Tel: (613) 731-1991. Fax: (613) 731-7975.

Yours, Mine and Others, Ontario's Children and Youth, Phase One, was written by the Children and Youth Project Steering Committee of the Premier's Council on Health, Well-Being and Social Justice. The report outlines a framework, set of directions and recommendations for the development of a healthy child development policy. *Phase One* builds on the 1991 report of the Premier's Council on Health Strategy, *Nurturing Health: A Framework on the Determinants of Health.* Scheduled for completion in 1995 are: *Phase Two*, a province-wide community mobilization campaign; and *Phase Three*, the development of a Report of Achievements at the provincial and community levels.

To order the book free-of-charge in English or French, contact the Premier's Council on Health, Well-Being and Social Justice, 1 Dundas Street West, 25th Floor, Toronto, Ontario, M7A 1Y7. Telephone: (416) 326 754. FAX: (416) 325-4261.

A Community Kit on Violence Against Women is an action-oriented resource book that offers ideas, approaches and tools to help communities address violence against women. The kit was developed in 1993 by the Canadian Panel on Violence Against Women. Topics include steps to achieving zero tolerance of violence against women; advice on putting together a community action group; a service questionnaire for a profile of commu-

nity agencies; a Women's Saftey Audit Guide and checklist; a seven-section workbook focusing on key areas of concern; additional reading materials; and organizations to contact.

The kit is available in English or French from Canada Communication Group — Publishing, Ottawa, Ontario. K1A 0S9. Telephone: (819) 956-4802. FAX: (819) 994-1498.

Room for Loving, Room for Learning: Finding the Space You Need in Your Family Child Care Home, by Hazel Osborn, explains how child care providers can design and create the space they need for themselves, their families, and the children and parents who are their customers. Chapter topics include: Home Sweet (Crowded) Home; Your Child Care Constellation; Your Family Constellation; Your Space; Designing Your Plan; Planning Tools; and Vendor Resources.

To order, send $11.50 (U.S. funds) to Red Leaf Press, 450 North Syndicate, Suite 5, St. Paul, MN 55104-4125. Telephone: (612) 641-6629. FAX: (612)645-0990.

Caring For Play: The School and Child Care Connection, by Noel Young, is a manual written for everyone involved in planning or implementing school/child care partnerships. Focusing on the care of kindergarten and primary school-age children, the book promotes a flexible range of care and recreation services under the umbrella of a school-based community program agency. The strategies explored are meant to be adapted and realized throughout Ontario.

To order, send $15 to Exploring Environments c/o OCBCC, 500A Bloor St. W., Toronto, Ontario, Canada, M5S 1Y8. (Make all cheques payable to: OCBCC/Exploring Environments.)

The Work and Family Challenge: Issues and Options was produced by the Conference Board of Canada. Part One of the booklet provides employers with an snapshot of the changes occurring within the workforce. It explores the nature and extent of these developments as well as their impact on employers and employees. Part Two outlines some of the options that are available to employers interested in addressing work-family issues.

Bilingual copies are available free-of-charge from the Vanier Institute of the Family, 120 Holland Avenue, Suite 300, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Telephone: (613) 722-4007. FAX: (613) 729-5249.

National Child Care Workshop: A Vision for Child Care into the 21st Century is an account of the proceedings of a one and a half day workshop held in Montreal, Quebec, on February 2 and 3, 1994. The workshop was designed to "sound out" concerns on child care services, policies and research in Canada. Participants included federal, provincial and territorial representatives involved in child care services and child care advocates. The report outlines the strengths and weaknesses of current child care policies and practices in Canada; a set of core values; responses to critical questions; and some strategies for moving forward together. The meeting was organized by the Child Care Programs Division of the Department of Human Resources Development Canada.

Copies are available in English or French, free-of-charge, from Human Resources Development Canada, Finance Building, 1st Floor, Tunney's Pasture, Ottawa, Ontario, K1A 1B5. Contact Colleen Meloche, (613) 957-3959. FAX: (613) 957-9562.

Guide on the Safety of Children's Playspaces and Equipment was written by Dominique Lesage for the Injury Prevention Team of the Public Health Unit at the Montreal General Hospital. The guide has been prepared for organizations involved in the design, purchase and maintenance of playspaces and equipment. The guide provides information on injuries and the major risk factors associated with play equipment, and includes a detailed inspection checklist to help identify elements of public play equipment that need to be corrected. The checklist is based primarily on the recommendations of the voluntary Canadian standards published by the Canadian Standards Association (CSA), as well as on sections of the voluntary American standard on the safety of equipment and playspaces.

Bilingual copies are available for $15 from The Public Health Unit, Montreal General Hospital, Documentation Centre, c/o Dominique Lesage, 1616 René Lévesque Blvd. W., Montreal, QC, H3H 1P8. Telephone: (514) 932-3055. FAX: (514) 932-1502.

110 Canadian Statistics on Work & Family is a compendium of research findings drawn from the most recent national studies and data sources avail-

able. This document, written by Donna Lero and Karen Johnson for the Canadian Advisory Council on the Status of Women, is intended to serve as an educational tool to provoke question and debate. The compendium is divided into eight major sections: Changes in the Paid Labour Force; Changes in the Family; Family Responsibilities and Dependent-Care Needs; Stress at Home and in the Workplace; Child Care; Public Policies and Protections for Employees with Family Responsibilities; Employer Support for Employees with Family Responsibilities; and Attitudes, Perceptions, and Public Opinion. Each section begins with a brief introduction followed by key items and sources for citation or additional reading.

This document is available in English and French, free-of-charge, from the Canadian Advisory Council on the Status of Women, by quoting # 94-E-204. Telephone: (613) 992-4976 or (613) 992-4975.

In May 1993, the Ergonomics Laboratory of the Université du Québec à Chicoutimi published a study entitled *Health and Safety at Work for Day Care Educators* by Philippe Markon and Dominique Le Beau. With more than 200 pages, this document is a detailed analysis of health problems in child care centres. It recommends changes to physical layouts as well as to movements and postures.

To obtain a copy of this publication, contact Laboratoire d'ergonomie, Université du Québec à Chicoutimi, 555, boul. de l'Université, Chicoutimi (Québec) G7H 2B1. Tel.: (418) 545-5049, Fax: (418) 693-5382.

VOL. 8 Nº 2 ÉTÉ 1994

Interaction

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Répondre aux besoins des enfants immigrants

Lignes directrices nationales pour la garde à l'enfance

Jeux avec un parachute

Interaction

VOLUME 8 NUMÉRO 2 ÉTÉ 1994

PUBLIÉ PAR LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Rédactrice	Susan Vaughn
Publicité	Mary Ahearn
Design/Mise en page	Susan Sullivan
Traduction	Sodes
Impression	M.O.M. Printing

FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Comité exécutif

Présidente	Cathy McCormack
Vice-présidente	Gail Szautner
Secrétaire-trésorier	Milton Sussman
Présidente sortante	Joanne Morris

Administratrices (teurs)

C.-B.	Susan Harney
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Marilynn Yeates
Québec	Daniel Berthiaume
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Écosse	JoAnne Hurst
Î.-P.-É.	Alice Taylor
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T.N.-O.	Gillian Moir
Administratrice spéciale	Rosemary Somers

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice générale
Anne Maxwell	Directrice des services à l'information
Danielle Belair	Chef des services administratifs
Mary Ahearn	Coordonnatrice aux communications
Catherine Ryerse	Rédactrice, *Point de mire*
Jennifer Murphy-Hupé	Agente à l'information
Gaétane Huot	Agente à l'adhésion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FÉDÉRATION DÉSIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Fédération sont destinés aux prestatrices de services directs, aux organisations de services de garde, aux établissements d'éducation, aux décideurs politiques et aux leaders d'opinion publique.

◆

soutenir les initiatives destinées à améliorer les compétences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs rôles en vue d'améliorer la qualité des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Fédération comportent souvent un élément de sensibilisation.

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinée à améliorer la qualité des services de garde à l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Développement des ressources humaines.

N° d'enregistrement TPS - R 106844335

ISSN 0835-5819

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses 2
Lettres 2
La Fédération au jour le jour : Forum national sur les principes directeurs 3
La Fédération au jour le jour : Lignes directrices nationales pour la formation 6
Multiculturalisme — Plus que du symbolisme 10
par Rachel Goiri
Revue : Livres pour enfants 11
par Alfonsina Clemente et Suzanne A. Delisle

PRATIQUE

Prévention des blessures dans le milieu de garde 12
par Denise Avard
Jeux avec un parachute 14
par Gail Szautner
Demandez à votre professionnelle de la santé :
Évaluation de votre programme alimentaire 15
par Deborah Kernested
La gestion efficace : Encourager la participation parentale 17
par Barbara Kaiser et Judly Sklar Rasminsky

À PROPOS

Le bilinguisme, est-ce une bonne chose? 19
par Susan Wastie
Garde à l'enfance et nouveaux arrivants 22
par Julie Dotsch

NOUVELLES

Échos de la recherche: Les enfants réfugiés d'origine latine — Familles victimes de la guerre et de la persécution dans le système d'EPE 25
par Judith Bernhard et Marlinda Freire
Saviez-vous 28
Réseau pan-canadien 29
Calendrier 31
Ressources 32

Photo de la page couverture : Philip Vaughn

Afin d'éviter d'alourdir inutilement le texte et compte tenu de la majorité féminine dans le milieu des services de garde, nous emploierons le féminin tout au long de cette publication.

INTERACTION est publié trimestriellement et distribué aux membres de la Fédération. Toute annonce publicitaire doit être approuvée par la rédaction. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance n'est pas responsable des déclarations ou représentations de fait ou des opinions présentées dans les annonces publicitaires paraissant dans ***INTERACTION***. L'approbation des annonces publicitaires par la Fédération n'implique pas qu'elle endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les taux concernant la publicité sont communiqués sur demande. Circulation : 2 500. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la Fédération. À l'exception des oeuvres protégées par des droits d'auteur les articles de ***INTERACTION*** peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source et de nous faire parvenir un exemplaire de la publication contenant les passages reproduits. Prière d'adresser toute correspondance à la Rédactrice, ***INTERACTION***, FCSGE/CCDCF, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. (613) 729-5289. Télécopieur (613) 729-3159.

Dans les coulisses

Le présent numéro de *Interaction* met l'accent sur le défi de répondre aux besoins divers des enfants de différentes cultures. Comme l'explique Rakel Goiri dans *Multiculturalisme — Plus que du symbolisme*, «il ne suffit pas d'offrir aux enfants une classe où les matériels répondent aux critères du multiculturalisme... c'est ce nous faisons ou ne faisons pas dans nos relations quotidiennes avec les enfants et les parents qui transmet un message de respect ou de tolérance.»

Dans la rubrique À propos, Susan Wastie parle de la nécessité pour les garderies d'établir des politiques sur l'apprentissage d'une seconde langue. La promotion de la diversité linguistique stimule le rapprochement familial et donne aux enfants le sens de leur identité personnelle et de leur culture. Dans *Garde à l'enfance et nouveaux arrivants*, Julie Dotsch explique comment aider les enfants nouvellement arrivés au pays à traverser le difficile processus d'adaptation à leur environnement de garde. Enfin, dans notre rubrique Échos de la recherche, Judith Bernhard et Marlinda Freire parlent de leur recherche sur *Les enfants réfugiés d'origine latine : Familles issues de la guerre et de la persécution dans le système d'ÉPE*. Elles suggèrent comment les éducatrices de la petite enfance peuvent constituer des forces positives en aidant les familles de réfugiés pendant le processus d'adaptation et de rétablissement.

Le numéro comprend aussi un rapport concernant le Forum national sur les principes directeurs de la Fédération tenu en avril de même que les Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance. Je saisis l'occasion pour remercier Sylvia Fanjoy et Susan Sullivan pour leur contribution exceptionnelle à *Interaction* pendant mon congé de maternité. Comme d'habitude, je vous invite à m'envoyer vos commentaires et suggestions pour des articles. ◆

Susan Vaughn, rédactrice

Lettres à la rédactrice

Je suis membre de la Fédération depuis six ans. J'aime vos bulletins et rapports sur les questions relatives à la garde à l'enfance partout au Canada. J'aime travailler avec les enfants. C'est toujours très réconfortant de voir un sourire illuminer le visage d'un enfant lorsqu'il ou elle réussit enfin à terminer un bricolage ou tout autre projet. Je pense que les intervenantes en services de garde forment une catégorie spéciale de personnes. Nous travaillons ensemble pour réaliser un objectif d'une grande importance — celui d'offrir à chaque enfant un avenir meilleur.

J'ai participé à votre toute première conférence à Winnipeg au Manitoba. J'ai aussi participé à votre conférence nationale à Toronto l'année dernière. Dans les deux cas, j'en ai tiré des expériences enrichissantes.

Nul n'ignore que l'économie canadienne est très vulnérable ces temps-ci. Partout, les gens perdent leur emploi, acceptent des réductions de salaires et les avantages sociaux sont presque inexistants. En tant qu'intervenantes en services de garde, nous ne sommes pas à l'abri de ces facteurs. Au Nouveau-Brunswick, le gouvernement fédéral donne à chaque garderie reconnue des subventions pour l'aider à passer les mois d'été. Ces subventions ne sont pas considérées comme des éléments d'actif, mais sont nécessaires à la survie quotidienne de la garderie.

Le 28 février, le budget du gouvernement provincial a imposé une réduction de 50 p. 100 aux subventions accordées aux services de garde, et ce, à compter du 1er avril 1994. L'année prochaine, ces subventions seront entièrement supprimées. [Voir la rubrique Réseau pan-canadien sous Nouveau-Brunswick]

Pour les intervenantes en services de garde de la province, cette décision signifie que les rares avantages dont nous bénéficions seront entièrement supprimés. Les employeurs ne seront plus en mesure d'envoyer leur personnel à des conférences ou à d'autres activités éducatives. Les intervenantes en services de garde du Nouveau-Brunswick dont le salaire horaire moyen se situe à 6,50 $, sont déjà parmi les moins bien rémunérées de leur domaine.

Les intervenantes en services de garde du Nouveau-Brunswick s'organisent pour tenter de combattre cette décision. Si le gouvernement maintient sa position, je pense que d'autres provinces seront encouragées à lui emboîter le pas pour essayer d'épargner de l'argent. Pour terminer, je vous envoie des coupures de journaux pour vous aider à mieux comprendre notre dilemme.

Nancy Williams
Directrice adjointe
Garderie ABC Daycare
Moncton, Nouveau-Brunswick

BEST COPY AVAILABLE

La Fédération au jour le jour

Forum national sur les principes directeurs

Plus de quatre-vingt personnes de partout au pays ont participé dernièrement au *Forum national sur les principes directeur pour des services de garde de qualité au Canada* de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance pour poser les jalons d'un système national sur les services de garde de qualité. Le Forum qui s'est tenu à Ottawa les 8 et 9 avril, a été organisé par la FCSGE et financé par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants.

L'honorable Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines a prononcé un discours au Forum. Il a parlé du cadre d'un système national de garde à l'enfance et de la réforme de la sécurité sociale entreprise par le gouvernement.

Les participantes ont élaboré des principes directeurs pour la mise en place d'un système national de garde à l'enfance (voir encadré). Comme l'a expliqué Gyda Chud, l'animatrice du forum, «les principes directeurs constituent des déclarations d'ordre général qui marquent un lien important entre nos valeurs et nos recommandations de principe. Ils serviront à guider le travail d'orientation à faire.»

«Collecter de l'information à l'intention du ministre du Développement des ressources humaines sur la vulnérabilité actuelle des infrastructures de la garde à l'enfance et des places de garde afin de stabiliser, maintenir et développer des services pendant la mise en place du système national.» — une structure

Le forum s'est basé sur le travail déjà réalisé dans le cadre de l'Atelier national sur la garde des enfants qui a eu lieu à Montréal en février dernier. Cet atelier a lancé la discussion sur ce que devrait comprendre le programme national anticipé concernant la garde à l'enfance.

Les participantes au Forum comprenaient des personnes représentant des associations provinciales et territoriales de garde à l'enfance, la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance, les gouvernements provinciaux, territoriaux et fédéral, les syndicats, des établissements de formation et d'autres organisations s'intéressant à la garde à l'enfance.

Les participantes ont mis en place les «structures» pour l'élaboration d'un système national. Les structures consistent en des suggestions pratiques, conformes aux principes directeurs et que l'on peut appliquer dans un délai de deux ans.

Gyda Chud, coordonnatrice du programme d'éducation permanente en éducation de la petite enfance au collège communautaire de Vancouver, s'est servi de la métaphore du film pour conceptualiser un cadre pour les participantes et souligner le travail qui reste à accomplir en vue d'élaborer les principes directeurs.

«Notre tâche est énorme et audacieuse... Certains d'entre nous pourraient penser, avec raison, qu'ils ont «déjà vu ce film». En effet, dans de nombreuses autres rencontres, forums, conférences, débats, dialogues et documents, le travail d'élaboration de principes directeurs, de lignes de conduite et de plans d'action a occupé une place centrale au programme.

«Mais il s'agit de notre film préféré. Nous ne nous lassons pas de le voir. Nous voulons le regarder cent fois. Tout comme notre film préféré, c'est une passion — et pour certains d'entre nous, presque une obsession. Tout comme notre film préféré, chaque fois que nous le revoyons, nous lui découvrons de nouveaux aspects, de nouvelles perspectives, des bouts que nous n'avions pas saisis, de nouvelles subtilités et enseignements à en tirer. Nous sommes peut-être les acteurs des pires et des meilleurs épisodes du film sur la garde à l'enfance. Nous en sommes les personnages, les acteurs, les scénaristes, les monteurs et les réalisateurs. Le ministre nous l'a clairement dit ce matin lorsqu'il a affirmé que le programme vise à habiliter les communautés et nous a invités à apporter notre contribution.»

Le ministre du Développement des ressources humaines sera chargé de la mise en oeuvre du système national de garde à l'enfance. Il a rappelé aux participantes le contexte général de la révision et de la réforme des politiques sociales par le gouvernement fédéral. «Il est devenu très clair que de nombreuses approches conventionnelles n'exercent plus le même impact qu'avant. Nous avons maintenant besoin d'un nouveau cadre institutionnel pour éliminer de nombreuses insuffisances et difficultés en plus de combler les lacunes qui se sont manifestées dans de nombreux programmes auxquels nous avons accordé une grande importance au fil des ans, mais qui ne sont tout simplement plus adéquats.»

M. Axworthy a fait remarquer que le Canada a été reconnu par les Nations-Unies comme un pays qui néglige ses responsabilités envers ses enfants. «Comme Canadien, j'ai toujours éprouvé de la honte parce que le rapport du Fonds des Nations unies pour l'enfance a explicitement cité le Canada comme l'un des pays qui ne déployait aucun effort pour lutter contre le phénomène grandissant de la pauvreté chez les enfants».

Le gouvernement libéral a promis 150 000 places de garde additionnelles si la croissance économique atteint 3 p. 100. Le dernier budget fédéral a estimé que ce pourcentage sera atteint et des fonds fédéraux ont été prévus à cet effet par le ministre des Finances. Le gouvernement fédéral consulte actuellement les provinces et territoires au sujet de la façon de dépenser cet argent. M. Axworthy a dit aux participantes qu'il est devenu évident que «les services de garde sont essentiels au fonctionnement de l'économie».

«Inclure dans les règlements les aspects de la formation qui, selon les recherches, ont un impact probant sur la qualité des services de garde à l'enfance.» — une structure

M. Axworthy espère rencontrer les ministres provinciaux et territoriaux chargés de la garde à l'enfance cet été. Mais il a tenu à souligner qu'il ne pense pas que ce soit suffisant. Il a ajouté que son gouvernement était disposé à élaborer un cadre plus vaste pour la mise en place d'un programme de garde à

L'honorable Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines, s'adresse aux participantes au Forum.

Cathy McCormack, présidente de la FCSGE, remet à Gyda Chud une estampe du Musée canadien des civilisations en témoignage de sa contribution exceptionnelle à titre d'animatrice du Forum

l'enfance entièrement fonctionnel au cours des cinq à dix prochaines années.

«Recommander que la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance documentent l'important rôle joué par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants (CAPMGE) dans le financement de la recherche sur la faisabilité d'un système de garde à l'enfance au Canada et transmettent cette information au gouvernement.» — une structure

«Il n'y a pas de solution miracle, mais ce qui importe maintenant c'est d'établir les bases. Ainsi, nous pourrons élaborer et mettre le système en place, petit à petit, en examinant d'abord certains des projets pilotes par le biais d'initiatives stratégiques et ensuite, améliorer le système à mesure que les ressources sont disponibles». Le gouvernement a réservé environ 800 millions de dollars pour des «initiatives stratégiques» afin d'explorer différentes options concernant la fourniture de services. Le ministre a mentionné comme option possible un système de gestion communautaire qui permettrait aux agences de garde à l'enfance de recevoir des services comme la formation ou la gestion de la part d'un organe central.

Les cinq objectifs d'un système national

Le Forum a essentiellement porté sur une discussion en panel dans le cadre de laquelle cinq conférencières ont discuté des principaux éléments et objectifs d'un système national de garde à l'enfance : *Valeurs partagées, disponibilité et accessibilité, accessibilité financière, qualité, reddition de compte et partenariats.*

Kathy Rochon, coordonnatrice des Services à la petite enfance auprès du gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard et administratrice de la FCSGE, a décrit le processus ainsi que les résultats de l'atelier de Montréal. Cette vision partagée de la garde à l'enfance ainsi que les valeurs fondamentales devant guider l'élaboration de politique ont servi d'introduction pour le Forum.

«À Montréal, nous avons constaté quelque chose de très important. Nous nous sommes rendues compte que nous avions parcouru un bon bout de chemin en ce qui touche les discussions sur la garde à l'enfance au Canada. Nous nous sommes entendues facilement et rapidement sur les valeurs fondamentales. Certaines d'entre nous en étaient surprises. Il y a quinze ans, je ne crois pas que nous aurions pu réaliser un tel accord en un jour et demi ou même envisager de tenir une telle réunion pour proposer des principes directeurs en matière de services de garde au Canada.»

Donna Lero, professeure en études de la famille à l'Université de Guelph, est intervenue sur la question de la disponibilité. Elle a rappelé aux participantes les questions de plus grande portée comme la qualité et les droits de ***tous*** les enfants à faire des expériences susceptibles de maximaliser leur développement et de les aider à forger leur estime de soi - «non pas seulement les enfants dont les parents travaillent ou dont le revenu est en-deçà d'un certain seuil.»

«Traiter des questions autochtones au niveau communautaire en ce qui concerne la prestation de services de garde à l'intérieur comme à l'extérieur des réserves et exhorter les gouvernements provinciaux, territoriaux et autochtones à régler les questions de compétence juridique (c.-à-d. s'assurer qu'on tienne compte de la garde à l'enfance dans l'élaboration de politique).» — une structure

Les questions concernant l'accessibilité financière ont été abordées par Laurel Rothman, membre du comité exécutif de l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance. Selon elle, «la garde à l'enfance est maintenant perçue comme un service qui appuie les familles, quel que soit leur revenu et non pas surtout comme un service de bien-être.»

Pour Rothman, «nous devons rappeler aux décideurs que le manque de services de garde à prix abordable peut aussi être coûteux. Il influe sur la formation, l'éducation, la participation à la population active, l'équité en matière d'emploi et le développement de l'enfant. Il importe de «rationaliser les dépenses» pour une meilleure utilisation des rares deniers publics.

Joanne Morris, présidente sortante de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et directrice du projet formation à distance en EPE du Cabot College, St-Jean, Terre-Neuve, a examiné la question de la qualité. Elle a souligné que les intervenantes en services de garde possédant une formation postsecondaire en éducation de la petite enfance ou du développement de l'enfant sont plus susceptibles d'offrir aux enfants des activités pertinentes à leur développement. Pour elle, «la mise en oeuvre de niveaux de certification plus élevés ainsi que d'une formation accrue sont absolument nécessaires. C'est aussi tout un défi dans un domaine où les intervenantes en services de garde arrivent à peine à subvenir à leurs propres besoins, tandis que les gardiens de zoo et les magasiniers gagnent deux fois leur salaire. Les valeurs sociétales ne reconnaissent pas la contribution des intervenantes en services de garde en ce qui concerne la nurturance et l'orientation des enfants.»

«Lutter pour que les salaires des intervenantes en services de garde soient à la hauteur de leur formation et de leur expérience.» — une structure

Jamie Kass, de la section locale 2204 (Union of Child Care workers of Eastern Ontario) du Syndicat canadien de la fonction publique a discuté de la reddition de compte et du partenariat. Elle a déclaré qu'«il ne fait pas de doute que nous serons plus fortes en travaillant ensemble. Nous sommes en meilleure position et plus unies en travaillant avec une large gamme d'organisations et de gens pour réaliser un consensus.»

Elle a aussi dit que «les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux ainsi que les peuples autochtones doivent réaliser un accord qui débouchera sur un programme national de garde à l'enfance basé sur les principes de services de garde universels, complets et de qualité. Nous sommes toutes responsables devant nos enfants.»

Cathy McCormack, présidente de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, a exprimé un sentiment analogue dans son allocution au Forum. «Les temps sont durs et nous subsistons tous tant bien que mal. C'est le cas notamment des parents, des gouvernements et des organisations de la garde à l'enfance. Cependant, comme l'a fait remarquer Peter Adamson du Fonds des Nations unies pour l'enfance, «Un enfant n'a qu'une seule chance de grandir» ◆

Principes directeurs pour des services de garde de qualité au Canada

développés au Forum national pour des services de garde de qualité

Le forum a donné l'occasion de partager des visions communes et de reconnaître les divergences en ce qui concerne les principes directeurs d'un système national de garde à l'enfance. Les participants et participantes ont rédigé l'ébauche de la vision commune en mettant l'accent sur ce qui est réalisable au Canada aujourd'hui.

Il y a eu un large consensus sur des principes directeurs généraux pour un système de services de garde au Canada. Au même moment, on a reconnu que le genre de garderie, la réglementation et le financement constituent des facteurs contextuels qui influent sur l'accessibilité financière, la qualité, la disponibilité et la reddition de compte. En raison de ces facteurs, il faudra tenir d'autres discussions et déployer d'autres efforts. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance continueront de travailler ensemble sur ces questions à mesure que nous nous orientons vers un système national de garde à l'enfance.

Valeurs partagées

Les enfants ont priorité sur les ressources de la société.

Les Canadiens et Canadiennes ont une responsabilité collective en matière de soins et de développement des enfants.

Tout enfant a droit à des services de garde de qualité.

Les services de garde de qualité profitent à tout le monde - enfants, familles et communautés. Il s'agit d'un investissement socio-économique pour le Canada.

Les parents assument la responsabilité principale pour leurs enfants. Le système de garde à l'enfance a pour responsabilité de soutenir les parents.

Les soins et l'éducation à la petite enfance constituent une contribution précieuse à la société.

Le système de garde à l'enfance a la responsabilité de promouvoir l'égalité et la diversité.

Un système de garde à l'enfance de qualité reflète les besoins, les intérêts et les cultures des communautés.

Tous les paliers gouvernementaux ont la responsabilité d'assurer la prestation de services de garde de qualité dans le cadre d'une politique familiale globale et positive.

Accessibilité financière

Nous sommes engagés à mettre en place un système de garde à l'enfance **accessible financièrement** et dans le cadre duquel :

- tous les enfants ont accès à des services de garde à l'enfance de qualité, sans égard au revenu familial, au statut professionnel du parent ou au lieu de résidence;
- des services et un financement appropriés sont disponibles afin que les frais de garde ne constituent pas une barrière à la participation;
- les garderies sont financées par le gouvernement et les frais imposés aux parents sont basées sur une échelle mobile qui reflète le revenu familial de façon réaliste;
- l'accessibilité financière ne se fait pas au détriment de la qualité.

Qualité

Nous sommes engagés vis-à-vis d'un système de garde de qualité où :

- les milieux destinés aux enfants favorisent au maximum leur développement affectif, social, spirituel, intellectuel et physique;
- les meilleures connaissances ponctuelles sur la théorie et la pratique en SEPE y sont reflétées;
- l'inclusion et la diversité sont respectées;
- l'éducation et la formation spécialisées en développement de l'enfant sont essentielles;
- la garde à l'enfance est reconnue comme profession;
- la participation parentale est encouragée et respectée;
- les salaires, les avantages sociaux et les conditions de travail reflètent la responsabilité qui incombe à l'intervenante en services de garde à l'enfance;
- la recherche continue fournit de l'information au système de garde à l'enfance.

Disponibilité et accessibilité

Nous sommes engagés vis-à-vis d'un système de garde à l'enfance disponible et accessible où :

- il y a un accès équitable à une gamme complète de services de garde de grande qualité qui répondent aux besoins des enfants, des familles et des communautés dans chaque province et territoire ainsi qu'aux besoins des peuples autochtones;
- une plus vaste gamme de politiques appuient les familles et permettent aux parents de faire des choix qui favorisent l'harmonisation des responsabilités professionnelles et familiales;
- des principes nationaux garantissent un accès équitable à une variété de services de garde de qualité et à des mécanismes de frais partagés qui tiennent compte de la capacité des gouvernements provinciaux, territoriaux et locaux à contribuer;
- un plus grand nombre de services de garde sont conçus en partenariat avec les parents, les gouvernements et la communauté ainsi qu'avec les services éducationnels, sociaux et de la garde à l'enfance.

Reddition de compte

Nous sommes engagés vis-à-vis d'un système de garde à l'enfance devant rendre compte et dans le cadre duquel :

- les parents, les familles, les communautés, les gouvernements, les établissements de formation, les employeurs, les syndicats, les associations de garde à l'enfance et les intervenantes en garderie partagent les responsabilités liées à un système de garde de qualité.
- les gouvernements fédéral, provinciaux, territoriaux, autochtones et locaux doivent rendre compte au public de leur prise de décision et de leurs dépenses ainsi que des efforts déployés pour offrir des services de garde de qualité;
- les gouvernements provinciaux, territoriaux et autochtones assurent la planification et la coordination d'un système de prestation de services qui comprend la réglementation, la surveillance et l'application en tenant compte des commentaires de la communauté;
- un cadre législatif fédéral structuré fait en sorte que des services de grande qualité soient disponibles, accessibles et à prix raisonnable. ◆

La Fédération au jour le jour

Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance (SÉPE)

Ébauche, Mai 1994

Le domaine de l'éducation touchant la garde à l'enfance au Canada a connu une évolution rapide, mais chaque province et territoire a traité des besoins de sa région à sa manière. Des facteurs géographiques et économiques ainsi que ceux relatifs aux ressources humaines et à la diversité culturelle et linguistique ont enrichi tant le contenu que la prestation de formation en SEPE. Le fait de répondre aux besoins régionaux en respectant la diversité constitue un facteur essentiel de la qualité de la formation en SEPE. Au même moment, de nombreuses personnes partout au pays ont souligné la nécessité de renforcer nos valeurs et aspirations communes. Le temps est venu d'élaborer des lignes directrices qui respectent nos diversités et reflètent nos aspirations communes. Etant donné que l'on reconnaît depuis longtemps la formation comme principal facteur de la qualité dans les services de garde, des lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance contribueront à garantir des services de garde de qualité à tous les enfants du Canada.

Afin de préciser l'objectif du présent document, il importe de distinguer entre les concepts de normes et de lignes directrices. Les normes sont des critères minimaux exigés par la loi et qui doivent être respectés. Les lignes directrices sont des énoncés généraux non quantitatifs et non exécutoires qui recommandent plutôt une orientation à prendre. En vertu de la Constitution canadienne, les juridictions provinciales et territoriales sont responsables de l'établissement de normes pour l'éducation postsecondaire en SÉPE. Par conséquent, un cadre national pour la formation en SÉPE doit être mis en place sous forme de lignes directrices qui reflètent nos croyances communes et créent une vision à laquelle nous aspirons tous.

Perspective historique

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) a formé un comité national de la formation pour examiner les questions éducationnelles dans le domaine des soins et de l'éducation de la petite enfance. Les membres de ce comité ont par la suite animé des groupes de discussion partout au pays. Dans le cadre de ces consultations, on a déterminé des questions clés sur lesquelles ont été fondées plusieurs articles de *Interaction* et le document de travail intitulé *L'éducation postsecondaire et la qualité des soins et de l'éducation à la petite enfance*. Le document a été présenté à l'occasion d'un atelier organisé dans le cadre de la conférence nationale de la Fédération à Charlottetown en juin 1991. À l'automne 1991, le document a été distribué à des organisations, à des établissements d'enseignement, à des ministères et des personnes intéressées aux fins de commentaires. Les réponses reçues et les forums tenus subséquemment ont permis au comité d'évaluer le soutien accordé à l'élaboration de lignes directrices nationales. Le forum «Soyons à l'avant-GARDE... passons à l'action» de la conférence nationale de la FCSGE en 1993 a confirmé l'urgente nécessité de procéder à l'élaboration de lignes directrices.

Convictions partagées

Dans le cadre de consultations exhaustives tenues partout au Canada, certaines convictions partagées concernant la formation et l'éducation en SEPE ont emergé.

- Les établissements postsecondaires sont les milieux appropriés pour offrir une formation et une éducation de qualité en SEPE.
- L'intégration de la théorie et de la pratique constitue la base d'une formation et d'une éducation de qualité en SÉPE.
- La diversité contribue à la richesse de la formation et de l'éducation en SÉPE.
- Le respect et la confiance forment la pierre angulaire des relations positives entre les partenaires de la formation et l'éducation de qualité en SÉPE.
- L'innovation et la créativité donnent de l'impulsion à la promotion d'une formation et d'une éducation de qualité en SEPE.
- Un continuum éducationnel, qui reconnaît l'importance de la croissance personnelle et du perfectionnement professionnel, fournit une approche coordonnée à la qualité de la formation et de l'éducation de qualité en SÉPE.

Ces convictions forment la base des ***Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance***.

Lignes directrices nationales

Le présent document trace et décrit les lignes directrices pour le **niveau d'entrée en formation en SÉPE** sous deux thèmes clés : **le contenu du programme** et **le milieu d'apprentissage**. Ces lignes directrices peuvent être appliquées de façon générale à tous les modes de prestation : à temps plein, à temps partiel et pour l'éducation à distance.

Le **contenu du programme** détermine la matière que l'on considère essentielle ou «centrale» à la profession en SÉPE. Le contenu du programme devrait mettre l'accent sur le lien existant entre la théorie et la pratique. Il est subdivisé de façon à favoriser les possibilités d'apprentissage intégré.

L'**environnement d'apprentissage** se réfère aux ressources humaines, physiques, technologiques et financières qui constituent des éléments cruciaux pour faciliter le processus d'apprentissage. L'environnement d'apprentissage devrait faire en sorte que le contenu du programme soit livré de façon pertinente tant pour l'étudiante que pour la profession.

Divers facteurs influent sur le contenu du programme et l'environnement d'apprentissage, notamment :

- l'orientation philosophique du programme
- les normes juridictionnelles
- l'énoncé de mission, les politiques et les procédures d'application
- le niveau de collaboration entre les intervenants
- les réalités économiques
- le degré d'autonomie
- la pertinence culturelle
- les critères pour la certification et l'accréditation professionnelles

Toutefois, quels que soient les aspects uniques ou les facteurs contextuels, les lignes directrices proposées traitent des convictions partagées concernant le rôle des professionnelles en SEPE. Les professionnelles des soins et de l'éducation de la petite enfance doivent être capables et disposées à utiliser leurs compétences et leur savoir à bon escient dans l'intérêt des enfants et de leurs familles, de leurs collègues, du domaine des SEPE et pour la communauté en général.

Dans le cadre de son travail auprès des **enfants**, la professionnelle en SEPE doit :

- respecter les caractéristiques uniques de chaque enfant en reconnaissant les modes de développement de même que les influences familiales et culturelles;
- établir et maintenir avec les enfants des relations qui favorisent une image positive de soi;
- fournir et maintenir un environnement sécuritaire qui favorise le bien-être social et affectif;
- planifier, réaliser et évaluer des activités appropriées au développement et qui rehaussent tous les aspects de l'apprentissage de l'enfant.

Dans le cadre de son travail avec **les parents, les collègues et le public**, la professionnelle en SEPE doit :

- établir et maintenir des relations marquées par la collaboration et le soutien;
- faire preuve d'un comportement professionnel et éthique ainsi que d'un engagement vis-à-vis d'un professionnalisme continu.

Dans le cadre de son travail dans le **domaine**, la professionnelle en SEPE doit :

- démontrer une compréhension de la profession ainsi que des influences historiques, économiques et sociologiques qui l'ont façonnée;
- contribuer à l'élaboration, à l'application et à l'évaluation d'une politique en plaidant en faveur de services de garde de qualité.

Lignes directrices pour le contenu du programme

Le contenu du programme est l'examen des connaissances, des compétences et des attitudes essentielles à la pratique professionnelle. Dans le domaine des SEPE, le contenu du programme se rapporte particulièrement à la prestation de programmes sécuritaires, positifs, stimulants et adaptés aux jeunes enfants et à leurs familles. Le contenu du programme combine la théorie et la pratique de nombreuses disciplines : sciences sociales, éducation et sciences humaines. La prestation d'un programme de qualité nécessite une approche multidisciplinaire en SEPE.

Les lignes directrices du programme ont été classées sous trois thèmes : la prise de conscience de soi et la communication; le développement humain et le rôle de la famille ainsi que les études spécialisées en soins et en éducation de la petite enfance. Ces lignes directrices visent à recommander un cadre pour l'élaboration d'un programme de qualité pour la formation en SEPE plutôt que de fournir un programme d'études détaillé. L'orientation philosophique du programme individuel détermine l'accent mis sur les aspects particuliers d'une matière.

Les calendriers des établissements, les manuels d'études, les brochures et(ou) les descriptions de programme devraient indiquer :

- l'orientation philosophique du programme
- les cours obligatoires
- les descriptions de cours
- les heures de cours
- les exigences requises pour l'obtention du diplôme
- le statut d'accréditation du programme
- l'admissibilité à la certification et au permis d'exercer
- l'admissibilité au transfert d'unités

Lignes directrices relatives au contenu du programme

La prise de conscience de soi et la communication sont essentielles à l'apprentissage et à l'application des connaissances, des compétences et des attitudes.

Les études sur la prise de conscience de soi et la communication comprennent :

- une réflexion personnelle et la connaissance de soi;
- l'auto-évaluation et le développement;
- une aptitude appropriée à la communication verbale et non verbale;
- une aptitude à la lecture et à la rédaction;
- la connaissance des soutiens techniques à la communication;
- une communication efficace avec des individus et des groupes dans divers contextes;

Connaissance du développement humain et appréciation du rôle de la famille en tant que principal artisan du développement optimal de l'enfant.

Les études sur le développement humain comprennent :

- une vue d'ensemble du cycle de vie en s'attardant sur la période de la naissance à douze ans;
- une approche interdisciplinaire et éclectique à la théorie et à la pratique développementales;
- un accent mis sur l'importance de l'observation systématique dans l'étude de l'enfant;
- le respect de la diversité.

Les études sur la famille comprennent :

- une compréhension des rôles et des modèles familiaux;
- une exploration de la dynamique familiale à travers son impact sur le développement de l'enfant;
- une appréciation des défis auxquels font face les familles contemporaines;
- une prise en compte de stratégies de soutien pour les familles.

Les études spécialisées en soins et en éducation de la petite enfance forment le cadre de soutien de la théorie et de la pratique professionnelles.

Les études sur les éléments de base comprennent :

- une connaissance des fondements historiques, philosophiques, psychologiques et sociaux des SEPE;
- une compréhension du jeu en tant que base de l'environnement, des programmes et des programmes d'études concernant les enfants;
- une exploration des valeurs et des croyances qui façonnent le développement d'une philosophie personnelle de l'éducation;
- une connaissance des lois et des politiques relatives aux enfants, aux familles et aux soins et à l'éducation de la petite enfance;
- une sensibilisation aux questions, à la recherche et aux tendances contemporaines.

Les études sur la planification et la mise en place de programmes devraient inclure :

- une connaissance des environnements humains et physiques qui répondent aux besoins particuliers de tous les enfants;
- une connaissance générale des arts, des sciences humaines et des sciences pour enrichir et élargir les expériences des enfants;
- les principes liés à la santé, à la sécurité et à la nutrition par rapport à leur impact sur le développement des enfants;
- des stratégies d'orientation qui encouragent l'adresse et l'estime de soi chez les enfants;
- des méthodes pour assurer une évaluation continue du processus de planification et de mise en oeuvre.

Les études sur la pratique professionnelle fournissent des possibilités pour :

- observer des modèles exemplaires dans divers environnements en SEPE;
- appliquer les connaissances, les compétences et les attitudes dans des environnements positifs;
- analyser les expériences sur le terrain par le biais de la réflexion, de l'auto-évaluation et des commentaires de professionnelles en SEPE;
- synthétiser les éléments pratiques et théoriques de son apprentissage.

Les études sur le professionnalisme et les relations communautaires comprennent :

- une connaissance des organisations et services communautaires et professionnels;
- la reconnaissance de l'importance d'établir des partenariats positifs dans le cadre du travail, dans le domaine des SEPE et au sein de la communauté en général;
- une appréciation de la précieuse contribution fournie par les éducatrices de la petite enfance, tant individuellement que collectivement, à l'ensemble des services fournis aux enfants et aux familles;
- une reconnaissance de la responsabilité de s'engager vis-à-vis du perfectionnement professionnel continu et de promouvoir les meilleurs intérêts des enfants, des familles et de la profession en SEPE.

L'environnement d'apprentissage

L'environnement d'apprentissage est complexe et subit l'influence des ressources humaines, physiques, technologiques et financières qui soutiennent et facilitent l'élaboration du contenu du programme d'études. La création d'un environnement d'apprentissage de qualité passe par les efforts individuels et collectifs de nombreux partenaires qui jouent un rôle dans la formation et l'éducation de qualité en SEPE.

Les lignes directrices pour l'environnement d'apprentissage ont été organisées autour de six thèmes qui décrivent les responsabilités des intervenants : la faculté, l'administration, les étudiantes, les organes consultatifs et la communauté des SEPE, les gouvernements et les décideurs ainsi que les responsabilités partagées.

Lignes directrices relatives à l'environnement d'apprentissage

La faculté joue un rôle de premier plan dans les programmes en SEPE en favorisant un apprentissage axé sur l'étudiante.

Une faculté qui offre un programme de qualité en SEPE doit :

- représenter une combinaison appropriée de qualifications académiques, d'expériences pertinentes et d'aptitudes au leadership;
- agir comme agent de liaison entre les étudiantes, l'administration, les services aux étudiantes et la communauté;
- adopter une variété de méthodes d'enseignement axées sur les stratégies interactives et répondant aux différents styles d'apprentissage;
- appliquer diverses techniques d'évaluation pour mesurer l'apprentissage de l'élève avec célérité, régularité, précision et objectivité;
- évaluer régulièrement le contenu et la façon dont le cours est dispensé et l'adapter au besoin;
- poursuivre un perfectionnement professionnel continu par le biais de conférences, de congés d'études et d'adhésions à des organisations professionnelles pertinentes;
- servir de modèle à émuler pour les étudiantes dans le cadre de leur croissance personnelle et de leur perfectionnement professionel;
- être disponible et accessible pour les consultations avec les étudiantes;
- interagir avec les étudiantes de façon chaleureuse, positive et encourageante.

Les administratrices ont la responsabilité de favoriser un environnement d'apprentissage optimal.

Les administratrices des programmes de qualité en SEPE doivent :

- élaborer pour la faculté des politiques de recrutement pour garantir la complémentarité et encourager la diversité;
- fournir une orientation qui familiarise les nouveaux membres de la faculté avec la philosophie, les politiques, les procédures et le personnel du collège et du programme;
- informer tous les membres de la faculté des changements liés à la philosophie et aux procédures du collège et du programme;
- planifier, en consultation avec les membres de la faculté, les tâches de la faculté afin qu'elles reflètent les forces, les expériences et les intérêts individuels;

- assurer des ratios étudiantes-faculté favorables à des conditions optimales d'apprentissage en SEPE;
- fournir des environnements physiques qui accommodent le nombre d'élèves dans la classe et permet le travail en petit groupe, les expositions et les activités pratiques;
- offrir du matériel-ressources imprimé et non imprimé courant qui réponde aux besoins des étudiantes et de la faculté;
- soutenir le processus de perfectionnement professionnel continu des membres de la faculté;
- appuyer les laboratoires scolaires en tant que composantes essentielles de la formation en soins et en éducation de la petite enfance;
- fournir des services de soutien qui offrent des possibilités de réussite aux étudiantes;
- encourager et respecter la rétroaction fournie par la faculté dans le processus de prise de décision administrative.

Les étudiantes ont la responsabilité de contribuer à assurer un environnement d'apprentissage optimal.

Les étudiantes des programmes de qualité en SEPE doivent :

- démontrer un intérêt sincère pour l'apprentissage et le développement personnel et professionnel en SEPE;
- rechercher et répondre volontiers à la rétroaction constructive;
- établir et maintenir des relations chaleureuses et basées sur la collaboration dans le milieu d'apprentissage;
- démontrer une personnalité adéquate pour le domaine des SEPE.

Les organes consultatifs, à titre de représentants de la communauté des SEPE, assurent le lien entre les programmes de formation et le domaine des SEPE en général.

Les groupes consultatifs des programmes de qualité en SEPE doivent :

- orienter l'élaboration et l'application des programmes;
- participer à une évaluation continue des programmes;
- appuyer les efforts déployés en faveur du programme.

Les gouvernements et les décideurs ont la responsabilité de fournir le soutien financier et le cadre légal nécessaires aux programmes de formation de qualité en SEPE.

Pour assurer des programmes de qualité en SEPE, les gouvernements et les décideurs doivent :

- élaborer, en consultation avec le domaine des SEPE, des normes qui appuient la formation de qualité;
- encourager la recherche et la réalisation d'activités continues;
- fournir les ressources financières nécessaires pour que la formation en SEPE soit disponible et accessible dans une variété de modèles.

Tous les intervenants ont une responsabilité envers la prestation d'un programme de qualité dans un environnement d'apprentissage de qualité.

- **La faculté et l'administration** sont responsables de l'élaboration et de la mise en oeuvre de critères d'admission qui optimisent la possibilité de succès de l'étudiante inscrite au programme.
- **La faculté, les administratrices et les étudiantes** partagent la responsabilité visant à garantir un environnement qui favorise le respect pour la diversité culturelle.
- **La faculté et les administratrices** assument la responsabilité pour une prise de décision éclairée à tous les niveaux.
- **La faculté, les administratrices et les groupes consultatifs du programme** jouent collectivement un rôle clé dans la promotion d'une identité propre aux programmes en SEPE, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu.
- **La faculté, les administratrices et la communauté en SEPE** partagent la responsabilité pour la création et le maintien de relations collégiales entre le programme et les lieux de stages pratiques.
- **La faculté, les administratrices, les groupes consultatifs, les gouvernements et les décideurs** partagent la responsabilité de l'évaluation régulière de toutes les composantes du programme et de sa prestation.
- **La faculté, les administratrices, les groupes consultatifs, les gouvernements et les décideurs** font en sorte que les programmes en SEPE répondent aux besoins continus et nouveaux du domaine.

Les avantages liés aux lignes directrices nationales

Les lignes directrices nationales visent à refléter les convictions partagées et les aspirations communes du domaine des SEPE partout au Canada. On espère que ces lignes directrices permettront aux programmes individuels d'évaluer leurs forces de même que les domaines ayant besoin d'être élargis. Où que nous nous trouvions dans le continuum qui mène à l'excellence de la formation, ces lignes directrices veulent stimuler la croissance. Comme il s'agit d'un document ponctuel, les lignes directrices pourront être révisées pour refléter l'évolution du domaine.

Les lignes directrices offrent des avantages à **tous** les intervenants.

- Elles donnent de l'information pour la prise de décision aux **décideurs**.
- Elles fournissent un point de référence pour l'élaboration de programme et l'auto-évaluation aux **établissements d'enseignement postsecondaire**.
- Elles servent de base aux initiatives en matière de perfectionnement professionnel et de catalyseur pour la défense des droits et le changement aux **associations de la garde à l'enfance**.
- Elles contribuent à rehausser l'image de marque professionnelle du **personnel en SEPE**.
- Elles facilitent une préparation adéquate pour l'entrée des **étudiantes en SEPE** dans le domaine.
- Elles sont avantageuses pour **les enfants du Canada et leurs familles**, car en fournissant une orientation à tous les partenaires du domaine des SEPE, les lignes directrices contribuent à des services de qualité supérieure pour **les enfants du Canada et leurs familles - nos intervenants les plus précieux**. ◆

Veuillez envoyer vos commentaires sur cette ébauche des Lignes directrices pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance avant le 30 septembre 1994 à l'attention du Comité de la formation, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 120, avenue Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6.

130

Multiculturalisme — Plus que du symbolisme

by Rakel Goiri

La mosaïque en constante évolution de la société canadienne a apporté avec elle une nouvelle sensibilité aux services de garde à l'enfance partout au pays. La capacité de répondre aux besoins multiculturels de nos enfants est devenue un des principaux objectifs non seulement du personnel de première ligne mais aussi des parents en quête de services de garde. Heureusement, les collèges, les programmes de formation et les ateliers aident les intervenantes en services de garde à cerner les questions reliées au multiculturalisme. En outre, nous disposons d'une grande quantité d'informations sur la question.

Celles d'entre nous qui sommes quotidiennement en contact avec les enfants faisons un effort pour nous adapter aux changements. Nous lisons tout ce qui nous tombe sous la main concernant le multiculturalisme. Nous avons évalué les milieux physiques dans lesquels nos enfants évoluent. Nous essayons d'encourager la participation parentale au processus et avons même élaboré de nouvelles politiques. Mais jusqu'à quel point ces efforts vont-ils au-delà du conformisme politique?

Chacune de nous apportons notre propre bagage culturel, lequel joue un rôle majeur dans notre façon de socialiser et d'interagir avec les autres. Jusqu'où pouvons-nous être fidèles à l'esprit du multiculturalisme si nous ignorons comment nos interactions quotidiennes avec les enfants et les parents sont influencées par nos croyances profondément enracinées?

Il est tout à fait naturel d'entretenir de meilleurs rapports avec les personnes qui ont des choses en commun avec nous. Comment nos perceptions et nos façons de communiquer avec les parents de cultures différentes influent-elles sur nos interactions avec les enfants? Sommes-nous prédisposées à mieux répondre aux besoins des enfants qui correspondent davantage à nos schèmes culturels. Pouvons-nous éviter de juger les comportements des parents et des enfants sur la base de nos propres règles culturelles? Une intervenante en services de garde qui n'a jamais connu une certaine forme de choc culturel peut-elle vraiment comprendre et être réceptive?

Ces questions n'ont pas de réponses faciles. L'acceptation culturelle ne provient pas des gènes, il s'agit d'un comportement acquis. Il nous incombe, en tant que professionnelles de la garde à l'enfance d'apprivoiser comment ce comportement acquis influe sur ce que nous faisons tous les jours dans notre garderie. Il ne suffit pas d'offrir aux enfants une classe où les matériels répondent aux critères du multiculturalisme, ni de bombarder sans cesse les parents pour obtenir de l'information sur leur ethnie, ni même de chanter à l'occasion une chanson dans une autre langue. Comprenez-moi bien — il s'agit d'une étape nécessaire pour fournir aux enfants et aux familles un environnement qui leur est plus familier et aussi plus représentatif de notre société. Toutefois, nous avons maintenant besoin d'aller au-delà de ce niveau et d'inculquer les principes qui sous-tendent l'application d'un programme multiculturel. C'est ce que nous faisons ou ne faisons pas dans nos relations quotidiennes avec les enfants et les parents qui transmet un message de respect et de tolérance. Pour favoriser un environnement d'acceptation culturelle, il nous faut :

- examiner nos attentes vis-à-vis des familles et des enfants et la façon dont elles influent sur nos réactions;
- se sensibiliser à la qualité des interactions avec les enfants de différentes cultures et sur la façon dont ces interactions sont touchées par nos relations avec leurs parents;
- noter les enfants et les parents avec qui nous nous sentons à l'aise et ceux avec qui ce n'est pas le cas et en cerner les raisons. Déterminer lesquels des enfants bénéficient ou ne bénéficient pas de notre attention, de nos félicitations, de notre encouragement et définir de quelles façons.
- examiner les politiques, les ratios et les philosophies ainsi qu'à quelle fréquence nous nous cachons derrière eux pour imposer notre propre volonté.
- être capable de sympathiser avec ce que l'on doit ressentir quand on est jugé par une série de valeurs et de règles totalement différentes de celles selon lesquelles on a été élevé.
- demander une formation additionnelle à l'intention des membres du personnel qui travaillaient dans le domaine avant l'introduction des cours sur le multiculturalisme dans les collèges.

En qualité de professionnelles de la garde à l'enfance, nous devons le faire pour le bien des enfants, des parents et le nôtre. Passons à l'étape suivante et sachons qu'elle ne sera pas la dernière.

Rakel Goiri est intervenante en services de garde auprès de la University Settlement Day Care à Toronto, Ontario.

La FCSGE procède actuellement à la mise à jour de son

Répertoire des services canadiens de garde à l'enfance

La nouvelle édition sera disponible en septembre 1994

au coût de 10 $ pour les membres et de 20 $ pour les non-membres.

BEST COPY AVAILABLE

Revue : Livres pour enfants

par Alfonsina Clemente et Suzanne A. Delisle

Une maman pour Choco

Texte : Keiko Kasza
Éditeur : Éditions Kaléidoscope, 1993
Public-cible : Les 3 à 7 ans

Choco est un petit oiseau malheureux. Il vit tout seul. Il voudrait une maman, mais il ne sait pas à quoi elle peut ressembler. Un jour, Choco décide de partir à la recherche de sa maman. Il rencontre madame Girafe, madame Pingouin, madame Morse, mais elles ne lui ressemblent pas assez. Quant à madame Ourse, elle ne lui ressemble vraiment pas du tout! Mais, c'est elle qui fera découvrir à Choco que l'amour d'une mère ne dépend pas de son apparence.

Keiko Kasza nous présente une autre merveilleuse histoire. L'auteur manifeste une grande sensibilité au monde de la petite enfance. L'album est bien ancré dans le quotidien et l'affectivité des enfants. La curiosité du lecteur est suscitée dès la page couverture. La mise en page est vivante. À chaque page, on découvre un élément de l'histoire en illustration et en texte.

La structure du texte est simple. Il est rythmé par des phrases répétitives qui sont à la portée de l'enfant. Les aquarelles sont pleines de vie et de tendresse, elles donnent le ton au recit. Les expressions des personnages sont cocasses, mais aussi vraies, notamment celles où se lisent les sentiments de Choco (tristesse, découragement, joie). Bref, un irrésistible duo texte-images. Succès et éclats de rire assurés auprès des enfants que tout séduira : le texte, les illustrations et la conclusion optimiste.

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa, Ottawa (Ontario).

Un merveilleux petit rien!

Texte : Phoebe Gilman
Traduit de l'anglais par Marie-Andrée Clermont
Illustrations : Phoebe Gilman
Éditeur : Scholastic, 1992

Lorsque Joseph était bébé, son grand-père lui avait fabriqué une merveilleuse couverture bleue sertie d'une lune et d'une pléiade d'étoiles. Joseph grandit, sa couverture vieillit. Lorsque sa maman lui dit que sa belle couverture, maintenant toute défraîchie, devra être jetée, Joseph accourt chez son grand-père. Tailleur de métier, son grand-père peut arranger n'importe quoi! Il métamorphosera donc la vieille doudou en joli manteau, une veste usée en une cravate du sabbat et un mouchoir troué en un bouton tout neuf. Mais, quoi faire une fois que ce bouton est perdu? Grand-père ne peut pas faire grand chose avec rien! Joseph trouvera la solution parfaite : il écrira une merveilleuse histoire qui sera à jamais gravée dans sa mémoire.

Le rythme visuel est parallèle à l'histoire cumulative et son joli refrain : «Puis, il se met à l'oeuvre. Coup de ciseaux par-ci, coup de ciseaux par-là! Vole, vole l'aiguille à travers le tissu! — Hum, hum!, dit-il enfin. Il reste juste assez d'étoffe pour faire...»

L'enfant prendra grand plaisir à suivre l'histoire en parallèle encadrée dans une belle bordure de bois au bas des pages. La famille souris (juive aussi) réside sous le plancher de la maison de Joseph où vivent trois générations. Les multiples morceaux d'étoffe que grand-père laisse tomber sur le plancher de son atelier sont récupérés un à un par les membres de la famille souris et transformés en couvertures, manteaux, robes, rideaux, literie, tapis et nappe. Le merveilleux bouton sera un coussin pour le jeune souriceau qui lui aussi a une belle histoire à raconter.

Phoebe Gilman a utilisé une technique d'application de la peinture s'apparentant à celle du Moyen Âge pour créer de superbes illustrations. Les expressions faciales des personnages sont exagérées et leurs gestes ressemblent à ceux des films muets; ceci crée des personnages plus sensibles et visuellement attrayants.

Voici un beau conte adapté d'une légende folklorique juive qui jette un pont entre les cultures. Il met aussi en valeur le rôle important des personnes âgées dans une communauté. La couverture de Joseph, un merveilleux petit rien, deviendra une histoire inoubliable, un souvenir à conserver longtemps. ◆

Suzanne A. Delisle est bibliothécaire principale adjointe au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa, Ottawa (Ontario).

BEST COPY AVAILABLE

Prévention des blessures dans le milieu de garde

par Denise Avard

Les accidents pouvant causer des blessures ou la mort constituent une menace sérieuse au bien-être des enfants au Canada. L'Institut canadien de la santé infantile (ICSI, sous presse) souligne que toutes les cinq heures un enfant succombe à une blessure, 40 enfants sont hospitalisés et de nombreux autres ont besoin de soins d'urgence et nécessitent les services d'un médecin ou d'un dentiste. Contrairement à la croyance populaire, les accidents ne résultent pas de la malchance ou du destin. La prévention est la clé. En fait, le taux de blessures peut être réduit de façon spectaculaire grâce à la sensibilisation et aux stratégies de planification.

Sensibilisation

Il est inutile d'examiner la question de la prévention des blessures chez les enfants d'âge préscolaire en dehors du contexte développemental. Les enfants âgés de un à quatre ans entrent dans un nouveau stade d'expressivité et d'autonomie. Ils développent des compétences extraordinaires à un rythme époustouflant en marchant, courant et en explorant tous les coins et recoins. À mesure que les enfants deviennent plus autonomes, ils font face à des défis et à des risques accrus. Matheny (1988) liste de nombreuses études qui font le lien entre le niveau d'activité, la curiosité, l'agressivité, l'ennui et des comportements comme l'impulsivité, l'inattention, la distraction et l'insouciance concernant les blessures.

Une évaluation précise des compétences développementales et le choix d'équipements de jeux appropriés à l'âge contribuent à la prévention des blessures. Par exemple, la cage à grimper devrait être équipée d'une plate-forme élevée pour stimuler l'enfant plus âgé et d'une plate-forme plus basse pour le jeune enfant. On ne doit pas permettre aux très jeunes enfants de jouer avec de petits objets qu'ils pourraient avaler ou mettre dans leurs oreilles ou leurs narines.

Étant donné que les enfants sont incapables de reconnaître les dangers, ils doivent être protégés contre les situations et les objets susceptibles de leur faire du mal. Les pratiques sécuritaires incombent principalement aux intervenantes en services de garde qui servent de modèles aux enfants à leur charge. Il faut toujours tenir compte des pratiques sécuritaires en voyageant avec des enfants, que ce soit concernant le piéton, la voiture ou l'autobus. Pour des raisons sanitaires et sécuritaires, les intervenantes en services de garde devraient aussi s'abstenir de fumer en présence des enfants. Il va de soi que la prévention des blessures passe par la sensibilisation de tout le monde, y compris les parents et les enfants.

Même si on doit superviser les enfants, ils ont aussi besoin de savoir comment prendre soin d'eux-mêmes. Ils doivent être instruits sur quoi faire en cas d'incendie ou si une pièce d'équipement est brisée. Par exemple, les enfants peuvent apprendre en contribuant aux vérifications de sécurité. Ainsi, ils seront mieux sensibilisés à la question de la sécurité et pourront devenir des jeunes adultes responsables.

Planification

Le ministère de la Santé de la Colombie-Britannique a clairement affirmé dans *Injury Prevention in Child Care Settings* que le fait de planifier la sécurité des enfants constituait le meilleur outil de prévention des blessures. Une approche systématique à la planification comprend des politiques, un système d'enregistrement d'information et des règlements.

Élaboration de politiques. L'élaboration de politiques comprend l'analyse des activités qui ont eu lieu dans chaque environnement de garde avant de permettre aux enfants de participer. Une telle politique de développement exige de faire attention aux détails des risques et des dangers liés à chaque activité. Sans aucun doute, les codes du bâtiment locaux et les accords de délivrance de permis contiennent des normes qui influent sur la sécurité d'un environnement. Toutefois, les questions clés visant à évaluer la sécurité d'un milieu de garde devraient être considérées comme des domaines de politique. Les questions suivantes illustrent des situations à l'intérieur et à l'extérieur des environnements de garde qui pourraient se traduire en énoncés de politique :

- Y a-t-il un ratio personnel:enfant adéquat au moment du jeu, des excursions, du déjeuner et près des cages à grimper?
- Les fournitures pour le bricolage sont-elles toutes non toxiques?
- Les jouets sont-ils propres, en bonne condition et rangés sur des tablettes solides où les enfants peuvent les prendre facilement et sans danger?
- Y a-t-il des matelas épais en-dessous et autour de toutes les cages à grimper. L'équipement extérieur dispose-t-il de matériau pour absorber l'impact (sable, copeaux de bois sous et autour de l'équipement)?
- Un plan d'urgence est-il affiché? Les détecteurs de fumée fonctionnent-ils?
- Utilise-t-on des sièges d'auto et des sièges d'appoint appropriés quand on sort les enfants?
- Le personnel est-il formé et compétent en secourisme, en RCR et concernant l'utilisation d'équipement de sécurité?
- Le personnel partage-t-il de l'information sur la sécurité avec les parents, les enfants et d'autres intervenantes?

Mise en place d'un système d'enregistrement d'information. Le fait de mettre par écrit la nature d'une blessure et les circonstances qui l'entourent constitue un outil de prévention utile. Il faudrait rédiger un rapport écrit pour chaque blessure, qu'elle soit mineure ou majeure. Par exemple, si les enfants se blessent à maintes reprises sur une pièce particulière de l'équipement du terrain de jeu, il importe de connaître les circonstances entourant les blessures, de savoir si on a appliqué les règlements, si la supervision était adéquate et si la pièce d'équipement était défectueuse. L'enregistrement de telle information peut aider à déterminer les risques et les mesures requises pour que l'activité redevienne agréable et non susceptible de causer des blessures.

En plus d'enregistrer l'information, il faut aussi l'examiner souvent à l'occasion de réunions de comité pertinentes et chaque fois que l'on discute de mesures à prendre pour assurer la sécurité des enfants. L'information contenue dans le dossier sur les blessures peut révéler des tendances, des endroits susceptibles de causer des blessures et rappeler aux intervenantes en services de garde d'être prudentes et vigilantes.

La création d'un environnement sécuritaire comprend aussi une attention continue vis-à-vis de la sécurité et un examen détaillé

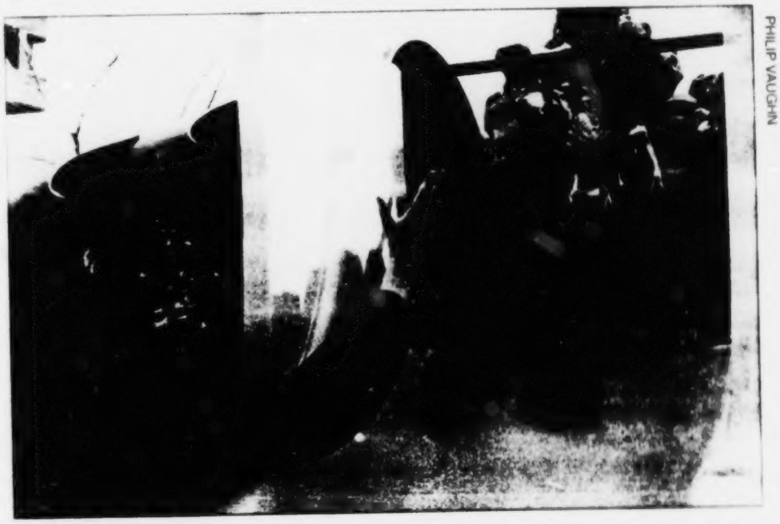
de l'environnement de garde. Le ministère de la Santé de la Colombie-Britannique a élaboré une excellente brochure aide-mémoire intitulée *Preventing Injury in Child Care Settings* (1993) qui passe en revue les dangers potentiels des environnements intérieurs et extérieurs. Elle traite de sujets comme l'ameublement, les fenêtres, les plantes, les barrières, les jouets, les couchettes, les passages et le désordre.

Un guide publié par L'Institut canadien de santé infantile, *Le jeu des petits, c'est aussi l'affaire des grands*, permet aux intervenantes en services de garde et aux parents d'évaluer la sécurité des terrains de jeux. Ce document pratique pose de nombreuses questions qu'il conviendrait d'examiner pour garantir une sécurité accrue autour des équipements du terrain de jeu, par exemple :

- Les enfants peuvent-ils se prendre la tête dans l'échelle ?
- La glissoire est-elle mouillée ou chaude au toucher ?
- Les sièges de la balançoire sont-ils fabriqués à l'aide d'un matériel léger et conçu pour absorber les chocs ?
- Y a-t-il une surface pour absorber les chocs sous le jeu de bascule et autour de ce dernier ?
- Y a-t-il des parties métalliques ou en bois dangereuses ou encore qui dépassent de la cage à grimper ?
- Le sable est-il sans saleté, sans glaise, sans limon ou autres matériaux nocifs ?
- Les aires destinées aux jeux d'eau ont-elles une surface antidérapante ?

Ces deux guides peuvent aider les intervenantes en services de garde à reconnaître les dangers que comportent les activités et les environnements différents. Cet examen bénéficiera au processus de planification, étant donné que des mesures peuvent être prises pour corriger les dangers potentiels, changer la supervision et remplacer les pièces d'équipements.

Élaboration de règlements. Les intervenantes en services de garde devraient aussi planifier l'élaboration et l'examen des règles de sécurité. Des normes concernant le comportement approprié de façon à assurer la sécurité de l'enfant sont tout aussi importantes qu'un environnement physique sécuritaire. Même si les règlements ne doivent pas être trop restrictifs, ils doivent être élaborés de façon à faire en sorte que les enfants utilisent les équipements de jeu de façon adéquate et interagissent avec d'autres enfants de façon acceptable en société. Les règles relatives au



PHILIP VAUGHN

jeu devront être régulièrement appliquées. Les règlements doivent être clairs et simples de façon à ce qu'ils soient compris et tenir compte des compétences cognitives de l'enfant. Ils devront sans doute être répétés souvent, car les très jeunes enfants ont tendance à oublier les règlements quand ils sont excités. Toutefois, ces règlements doivent être formulés dans un langage positif. Par exemple, les règlements pour la glissoire pourraient se lire comme suit :

- Utilisez toujours l'échelle ou l'escalier pour monter.
- Glissez toujours les pieds devant et en position assise.
- Tenez les côtés avec les deux mains.
- Montez sur l'échelle

Bien entendu, les règlements ne remplacent pas la supervision. Ils constituent néanmoins une occasion de commencer avec les enfants une formation informelle en techniques et normes de sécurité.

Sommaire

La clé est la prévention pour assurer et promouvoir la sécurité des jeunes enfants. Une sensibilisation continue et des stratégies de planification fournissent les outils de travail nécessaires pour diminuer les blessures évitables. Naturellement, l'utilité des politiques sur la sécurité dépendra de la vigilance avec laquelle on les applique. De même, l'enregistrement d'information sur les blessures ne seront utiles que si l'information est analysée, révisée et qu'on y donne suite. Même si les risques ne peuvent jamais être complètement éliminés, les principes soulevés dans le présent article permettront d'éliminer considérablement le nombre de blessures dans les milieux de garde à l'enfance. ◆

Denise Avard est directrice générale de L'Institut canadien de la santé infantile.

Références

American Centre for Disease Control's Division of Injury (1992), section intitulée *Injury and Poison Prevention*. U.S Centers for Disease Control.

British Columbia Ministry of Health (1993). *Preventing Injury in Child Care Settings*. Ministry of Health and Ministry Responsible for Seniors. Victoria, B.C.

L'Institut canadien de la santé infantile (sous presse). *La santé des enfants du Canada : Profil de l'ICSI*. Deuxième édition. Ottawa, Ontario.

L'Institut canadien de la santé infantile. *Le jeu des petits, c'est aussi l'affaire des grands* - un guide destiné aux consommateurs qui porte sur la sécurité dans les terrains de jeux. Ottawa, Ontario.

Matheny, A. (1988). *Accidents and Injuries*. In D. Routh (Ed.) Handbook of Pediatric Psychology. New York: Guildford. 108-134.

Bibliographie

Allen, J., Fisher, M., Goldman, C. (1991). *Your Daycare Family*. Toronto: Canadian Mothercraft Family.

Butler, Gary. *Caring for Miracles: Injury Prevention in Child Care Settings*. Calgary: Calgary Health Services.

Canadian Hospitals Injury Reporting and Prevention Program (CHIRPP), Santé Canada.

Société canadienne de pédiatrie (1992). Le bien-être des enfants - *Guide visant à promouvoir la santé physique, la sécurité, le développement et le bien-être des enfants dans les garderies et dans les familles de garde*. Toronto: Creative Premises Ltd.

Mackenzie, S.G. et Sherman, G.J. (sous presse). *Day-Care Injuries in the Database of the Canadian Hospitals Injury Reporting and Prevention Program. Pediatrics.*

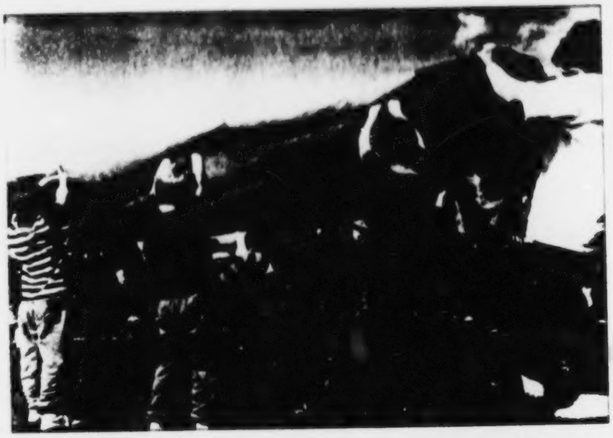
Middlesex-London Health Unit. *Safe Healthy Children: A Health and Safety Manual for Childcare Providers*. London, ON.

Scott, Nancy. *Caring and Sharing: An Adventurous Walk Through Child Care*. Hamilton: Seven Towers Non-Profit Day Care Inc.

BEST COPY AVAILABLE

Jeux avec un parachute

par Gail Szautner



GAIL SZAUTNER

Le parachute est un article merveilleux à ajouter à l'équipement de jeu de votre garderie. Beau et parfois apaisant, le parachute peut faire des bruits doux ou forts, des chuchotements et des clapotis selon la rapidité avec laquelle il est bougé. Les parachutes sont habituellement fabriqués en nylon léger aux couleurs éclatantes et sont munis de poignées de maintien solides et renforcées.

Pourquoi incorporer les jeux de parachute au programme de votre garderie? Tout simplement parce qu'ils encouragent le jeu coopératif et non compétitif en plus de mettre l'accent sur le chacun à son tour et le partage. Tandis que la plupart des activités motrices globales destinées aux jeunes enfants développent davantage leurs muscles inférieurs que supérieurs, les parachutes agissent surtout sur les muscles de l'épaule, du bras et de la main. Lorsque les enfants se mettent ensemble pour gonfler le parachute, ils améliorent par la même occasion leur aptitude perceptivomotrice en plus de développer le sens du rythme. Les activités langagières peuvent aussi faire partie de la plupart des jeux de parachutes.

Jouer avec un parachute est amusant tant pour les enfants que pour les adultes, particulièrement en été dans les grands espaces herbeux. Les possibilités qu'offre cette activité pour encourager le développement général des enfants en font un choix idéal pour la programmation destinée à la petite enfance. Les parachutes sont en vente dans les magasins d'articles de sport, chez les fournisseurs d'articles pour la petite enfance et dans les magasins de surplus d'armée (dans ce dernier type de magasins, les couleurs sont moins éclatantes).

Voici certaines suggestions pour les jeux de parachute :

Le va-et-vient — De la position assise, demandez aux enfants de faire un mouvement de va-et-vient en tenant le parachute.

Faire des vagues — Tout en tenant le parachute, tout le monde bouge les bras vers le haut et vers le bas pour faire de petites et de grandes vagues.

Rouler les balles — Demandez aux enfants d'essayer de rouler des balles dans l'orifice situé au centre du parachute.

Soulever le parachute — Demandez aux enfants de lever le parachute bien haut par-dessus la tête et de le ramener vers le bas. Parlez-leur des bruits doux et des petites brises qu'on entend. Bougez le parachute plus vite et remarquez les différents effets.

Champignon — En se tenant debout, soulevez le parachute de terre jusqu'à la taille en comptant un (soulevons), deux (soulevons). Arriver à trois, demandez à tout le monde de soulever le parachute au-dessus de leur tête puis de s'accroupir en tirant le parachute fermement derrière eux. On crée ainsi l'effet d'un champignon au moment où le parachute retombe.

Jeu du chat — Soulevez le parachute bien haut par-dessus la tête. Demandez à un enfant de courir (sauter, sautiller, tournoyer ou de ramper) jusqu'à l'autre côté avant que le parachute ne descende et le touche.

Course à une main — Demandez à chaque enfant de tenir le parachute d'une seule main en tendant l'autre main pour garder l'équilibre. Courez en rond dans une direction, puis changez de main et courez dans l'autre direction. Une autre formule serait d'utiliser une pièce de musique comme signal pour changer de direction (on peut, par exemple, changer de direction chaque fois que la musique s'arrête).

Course sur le parachute — Demandez aux enfants de courir sur le parachute chacun à son tour tandis que les autres enfants font des vagues. Observez pendant combien de temps les enfants peuvent manoeuvrer sur les vagues avant de tomber. La durée de chaque course peut être déterminée par les chants que les enfants choisiront de chanter (c.-à-d., le tour de chaque enfant correspond à la durée de la chanson). ◆

GAIL SZAUTNER

Gail Szautner est directrice de la Children's Choice Child Care Cooperative à Prince Albert, Saskatchewan.

DEMANDEZ À VOTRE PROFESSIONNELLE DE LA SANTÉ

Évaluation de votre programme alimentaire

Quand le programme de votre garderie semble bien fonctionner, il n'y a pas trop de motivation à trouver du temps dans votre journée très mouvementée pour organiser les évaluations régulières. Cependant, la tâche sera sans doute moins décourageante si vous examinez une composante du programme à la fois. Il n'est pas nécessaire que l'évaluation de votre programme alimentaire vous prenne du temps. Votre examen peut confirmer que tout baigne dans l'huile ou révéler des pratiques à améliorer.

Le questionnaire suivant propose des lignes directrices à observer pour évaluer le programme alimentaire des enfants de deux ans ou plus.

Les menus sont variés,intéressants et créatifs (par ex., variété des couleurs, des formes, des textures et des goûts).

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Les menus sont planifiés et servis en tenant compte des enfants (par ex., des croque-en-doigts, des portions pour enfants ainsi que de la vaisselle et des ustensiles choisis selon l'âge). Les enfants d'âge préscolaire et d'âge scolaire ont la possibilité de se servir eux-mêmes.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Les menus sont affichés dans un endroit visible à l'intention des parents.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Le menu affiché correspond toujours à ce que l'on sert.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Les casse-croûte ont une faible teneur en sucre et sont nutritifs.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Les desserts, si fournis, constituent la partie nourrissante du repas (par ex., fruits, yogourt et puddings maison).

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Jus de fruit pur et non sucré — non pas des «boissons aux fruits» avec sucre ou édulcorant ajouté.

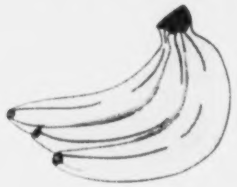
❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Les aliments ayant subi plusieurs processus de transformation et(ou) contenant des additifs alimentaires ne sont pas servis (par ex., les pommes de terre instantanées, les mélanges de pudding et les viandes transformées).

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Il y a suffisamment de nourriture pour satisfaire la faim des enfants.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais



Les droits des enfants sont respectés (par ex., on ne les oblige pas à manger des aliments qu'ils n'aiment pas et on ne taquine pas les enfants moins habiles avec les cuillères ou les fourchettes).

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

On reconnait les aliments que l'enfant aime ou n'aime pas, cultivant ainsi le respect de soi.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

La nourriture, les boissons et les desserts ne sont pas utilisés comme chantage ou comme punition.

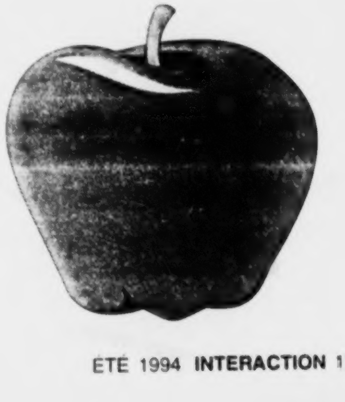
❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

On *n'oblige pas* les enfants à se conformer à des règlements rigides et on ne s'attend pas à ce qu'ils aient «d'excellentes» manières à table.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

On incite les enfants à adopter certains comportements à table (c.-à-d. suivre l'exemple des adultes), développant ainsi le respect de soi et des autres.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais



Les parents sont encouragés à :

- commenter/poser des questions sur la nutrition en ce qui concerne la garderie et leur enfant

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

- apporter des aliments/casse-croûte nutritifs pour les occasions spéciales auxquelles on les a invités à participer

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

- fournir des recettes préférées ou ethniques

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

La nourriture servie à l'occasion de célébrations et de fêtes est nutritive et amusante.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

On encourage les enfants à partager les expériences alimentaires liées à leur origine culturelle et régionale et le menu régulier leur fait connaître des aliments de partout au monde.

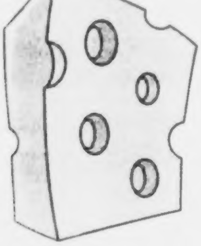
❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Les enfants sont encouragés à développer leurs cinq sens quand ils savourent différents aliments.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Les intervenantes en services de garde profitent des routines alimentaires et de l'apprentissage de la nutrition pour améliorer les compétences langagières (par ex., utiliser les bons mots pour les aliments, les équipements, les méthodes de cuisson et les discussions sur les aliments).

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais



Les enfants participent *régulièrement* à la préparation de la nourriture. Outre le fait de considérer le repas et la préparation du casse-croûte comme un important aspect de la vie quotidienne, ils apprennent la cuisine et ont l'occasion de cultiver l'esprit de collaboration.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

Les aliments fournissent des possibilités cognitives et facilitent, par exemple :

- la connaissance des similitudes et des différences (classification, catégorisation)

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

- les relations temporelles

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

- le sens de la quantité et de la mesure

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

- la résolution de problème (par ex., qu'arrivera-t-il si...)

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

- l'appariement, correspondance un pour un

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

- l'acquisition de connaissances sur la croissance des plantes, etc.

❒ souvent ❒ parfois ❒ jamais

(Utilisé avec l'autorisation de Barb Pimento, professeure, programme en éducation de la petite enfance, George Brown College, Ontario, 1994.) ◆

Lectures recommandées

Bates, D.R. (1987). *Kids Can Cook: Vegetarian Recipes Kitchen Tested by Kids for Kids*. The Book Publishing Company : Summertown, Tennessee.

Berman, D. et Fromer, J. (1991). *Meals Without Squeals: Child Care Feeding Guide and Cookbook*. Bull Publishing Co. : Palo Alto.

Cestnik, J. et Cestnik, L. (1990). *The Caboodle Cookbook: Quality Cooking For, With or By Kids*. Caboodle & Company : Toronto.

Faggella, K. (1991). *Through the Seasons: Hands-On Cooking*. First Teachers Press : Bridgeport, CT. (Prématernelle à la deuxième année).

Harms, T. (1981). *Learning from Cooking Experiences: A Teacher's Guide to Accompany Cook and Learn*. Addison-Wesley : Don Mills.

Lambert-Lagacé, L. (1992). *Comment nourrir son enfant : de la naissance à six ans*. Éditions de l'homme.

Lambert-Lagacé, L. (1993). *La sage bouffe de 2 à 6 ans*. Éditions de l'homme.

Mendelson, S. et Mendelson R. (1994). *Food to Grow On*. Harper Collins Publishers Ltd. : Toronto. (Basé sur le nouveau *Guide alimentaire canadien pour manger sainement*).

Pollution Probe (1994). *Additive Alert*. Communiquer avec Pollution Probe, 12 Madison Avenue, Toronto, Ontario M5R 2S1. Tél. : (416) 497-8168.

Veitch, B. et Harms, T. (1981). *Cook and Learn: A Child's Cook Book*. Addison-Wesley : Don Mills. (Aliments nutritifs de différentes cultures, illustration de recettes d'une portion).

Warren, J. (1992). *Super Snacks: Seasonal Sugarless Snacks Recipes for Young Children*. Warren Publishing House, Inc. : Everett, Washington.

Williamson, S. et Williamson, Z. (1993). *Kids Cook: Fabulous Food for the Whole Family*. Williamson Publishng Co. : Charlotte, Vermont.

Préparé par Deborah Kernested, I.A., chargee de projet, VIH/sida et garde à l'enfance, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et coordonnatrice du projet sur la garde à l'enfance «Le bien-être des enfants», Société canadienne de pédiatrie.

LA GESTION EFFICACE

Encourager la participation parentale

par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky

La garde à l'enfance est un partenariat qui fonctionne mieux quand la garderie et les parents comprennent qu'ils sont dans le même bateau.

En réalité, tout le monde profite de la participation parentale. Les enfants, par exemple, sont souvent plus motivés et auto-disciplinés quand les parents participent. En outre, il est plus facile pour eux d'intégrer le monde de la garderie à leur vie familiale.

La garderie en tire avantage aussi. Selon le Groupe de travail sur la garde des enfants (K. Cooke, 1986), la participation parentale constitue un des éléments clés des services de garde de qualité. Les mains habiles des parents, les dos forts, les nouvelles idées et l'expertise accroissent la capacité de la garderie dans de nombreux domaines. Les parents engagés rendent la garderie plus responsable et la maintiennent à l'écoute de leurs valeurs.

La participation transforme aussi les parents en gagnants. Ils se sentent moins coupables de laisser leurs enfants et plus confiants vis-à-vis des soins qu'ils reçoivent. À mesure qu'ils se connaissent l'un l'autre ainsi que les compagnes et compagnons de jeu de leur enfant et leurs intervenantes en garderie, les parents s'intègrent à une communauté. Quoi de mieux que de finir une longue journée dans un environnement amical où l'on échange avec d'autres parents, où l'on blague, où les parents répondent à une invitation visant à réunir les enfants. Les parents sont contents de savoir que leur présence à la garderie et leur participation à ses activités contribuent à son bon fonctionnement.

Comme directrice ou superviseure, vous avez un rôle majeur à jouer pour encourager la participation et vous aurez à travailler sur les deux fronts — avec les parents et le personnel.

Commencez avec les parents qui sont souvent épuisés. Comment pouvez-vous les persuader de participer à la vie de la garderie ?

1. Le processus destiné à faire participer les parents commence la journée où ils franchissent la porte de votre garderie pour la première fois. Même si le personnel et vous-même connaissez la garderie comme le fond de votre poche, la plupart des adultes pensent qu'il s'agit d'un endroit étrange où ils se sentent trop grands comme s'ils venaient d'avaler la potion magique du conte Alice aux pays des merveilles. Au moment de leur faire visiter la garderie, allez doucement, laissez-les poser plein de questions et soulignez-leur que la participation parentale est importante. Montrez-leur le livre où les parents et le personnel se laissent des messages et le babillard rempli d'articles intéressants, de demandes pour de vieux journaux et où est affiché le procès-verbal de la dernière réunion du conseil.

2. Rédigez des politiques qui mettent l'accent sur la participation parentale. Dans la plupart des garderies, la participation est volontaire, même si certaines d'entre elles exigent que chaque famille contribue un nombre minimal d'heures ou demandez aux mères de poupons de prendre leur déjeuner avec leur enfant. Quelle que soit la politique, indiquez pourquoi la participation parentale est cruciale au bien-être de la garderie.

3. Pour faciliter l'arrivée des parents et des enfants dans leur nouveau monde, organisez une séance d'orientation où le personnel aura le temps de parler avec les parents et ces derniers pourront rencontrer d'autres parents et constater par eux-mêmes comment leur enfant et eux s'intégreront. Si vous acceptez de nouveaux enfants au cours de l'année, l'intervenante de l'enfant (ou la superviseure) devrait passer plus de temps avec les parents et l'enfant pour qu'ils se sentent les bienvenus. Ce n'est pas facile d'apprendre à nager quand on nous lance dans l'eau. Si vous êtes sensibles aux besoins des parents et que vous y répondez dès le départ, ils vous rendront la pareille.

4. À mesure qu'ils connaissent mieux la routine, encouragez les parents à passer de 10 à 15 minutes à la garderie chaque matin et chaque soir. Cette période de détente leur permet de prendre part à la journée en garderie de leur enfant, crée un sentiment de communauté et, ce qui est le plus important, aide les enfants à passer plus facilement de la maison à la garderie.

5. Organisez des activités qui amènent les parents à la garderie et les aident à faire connaissance. Invitez une conférencière pour traiter d'un sujet spécial, par exemple les familles reconstituées. Les jours d'anniversaire, demandez aux parents d'apporter un gâteau ou des ballons pour partager avec les autres enfants. Les jours de fêtes ethniques, demandez-leur de contribuer un mets spécial ou de parler de l'origine de la fête. Les repas à la fortune du pot, les réceptions de Noël et les pique-niques peuvent se révéler amusants. Préparez une invitation qui comprendra un dessin des enfants, faites la suivre d'une lettre de votre part, affichez un beau carton auquel sera attaché un crayon. Les parents qui signent s'engagent à fournir des petits pains ou des bâtonnets de carotte. Recrutez ensuite quelques parents pour faire démarrer l'affaire.

6. Organisez des conférences parents-intervenantes en services de garde au moins deux fois par an. Ces réunions permettent de briser la glace et donnent l'occasion aux parents et au personnel de travailler ensemble de façon plus approfondie et ciblée.

7. Tenez les parents au courant. Envoyez un bulletin à la maison, affichez le thème de la semaine et renouvelez fréquemment les affiches du tableau d'affichage. Organisez une chaîne téléphonique et distribuez une liste des enfants de la classe (avec la permission des parents, bien sûr).

8. Apprenez à connaître les parents. Sur le formulaire d'inscription, posez-leur une question concernant leur travail et leurs passe-temps et demandez-leur quelle aide ils pourraient apporter. Ensuite, dites-leur ce qui a besoin d'être fait. Votre liste devrait comprendre des activités (grandes et petites) à faire à la maison ou à la garderie : laver des vêtements de poupée, faire des tablettes, aider en classe, inviter les enfants dans un milieu de travail, collecter des fonds, etc.

9. Cherchez des membres potentiels pour le conseil d'administration parmi les nouveaux parents et encouragez-les à accepter. Bien avant les élections, distribuez un communiqué qui décrit le rôle du conseil d'administration, les responsabilités de chaque administratrice et administrateur, le temps à y consacrer et les domaines d'expertise que vous recherchez. Assurez-vous de présenter le tout de façon à attirer les parents. Si possible, offrez un montant forfaitaire pour les frais de gardienne et(ou) de taxi. Si les parents possèdent des compétences spéciales, comme dans le domaine juridique, des ordinateurs, des ressources humaines, de la comptabilité, demandez-leur personnellement de fournir de l'aide.

Une fois que vous avez persuadé les parents de venir à la garderie, vous et votre personnel devez les mettre à l'aise. Ce sera peut-être difficile, car les gens sont parfois ombrageux. De nombreuses intervenantes en services de garde croient que les parents les jugent quand ils sont sur place et, comble de malheur, les enfants se comportent souvent de façon imprévisible.

La superviseure ou la directrice doit aider le personnel à comprendre l'importance de la participation parentale et créer un environnement que la présence des parents rend plus vivant.

1. Donnez à chaque nouvelle intervenante en garderie un guide sur la philosophie de la garderie en ce qui concerne les parents et assurez-vous qu'elle la comprenne. Si possible, instaurez un programme de mentor grâce auquel une intervenante chevronnée entretenant de bonnes relations avec les parents agit comme un modèle à émuler pour le nouveau membre du personnel.

2. Encouragez vos intervenantes en services de garde à maintenir des contacts réguliers avec les parents de tous les enfants de leur groupe, même si leurs quarts de travail coïncident rarement avec les visites des parents. L'intervenante devrait fixer un rendez-vous ou téléphoner pour dire «Je ne vous vois jamais et je voulais vous dire que ça va très bien pour Jérémie».

3. Quand les parents viennent pour le déjeuner ou restent parce que l'enfant ne veut pas partir, aidez votre personnel à se sentir à l'aise de leur demander de lire une histoire ou de rejoindre un enfant à l'ordinateur. Les parents qui ont une tâche à accomplir porteront moins de jugements et vont plus probablement mettre l'accent sur leur propre enfant et sur le climat positif de la pièce.

4. Si vous savez que les parents viendront - si, par exemple, ils ont offert leur aide à l'occasion d'une visite à la caserne de pompiers — planifiez leur visite avec soin. Sur les formulaires de demande d'autorisation, demandez aux parents s'ils seront de la partie. Asseyez-vous ensuite avec votre personnel et déterminez exactement ce que chaque parent doit faire. L'intervenante connaît les besoins des enfants et vous connaissez toutes les deux le parent. Certains peuvent prendre deux ou trois enfants en charge tandis que d'autres éprouvent de la difficulté avec leur propre enfant en situation de groupe. Rappelez-vous que le but de l'exercice est de faire en sorte que le parent et l'enfant trouvent l'expérience agréable.

   Quelques jours à l'avance, rencontrez le parent ou téléphonez-lui pour revoir l'itinéraire, l'horaire, les objectifs de l'excursion et les règlements de la garderie (les enfants marchent deux par deux; ils s'alignent contre le mur de la bouche de métro). Expliquez ensuite au parent le rôle particulier qui lui revient : «Votre rôle est d'être avec votre enfant et de vous amuser» ou «Vous êtes responsable de votre enfant et de sa copine.» Dites-lui quoi faire en cas de problème : «Nous vous rencontrerons à l'arrêt d'autobus à 11 h 30.» Si vous traitez vos parents bénévoles comme des adultes responsables plutôt que de petits enfants, ils vous aideront efficacement et trouveront l'expérience plus agréable.

5. Si une activité tourne au désastre, organisez une séance de remue-méninges avec votre personnel pour que ça aille mieux la prochaine fois et encouragez les parents à essayer une autre fois. Si les membres du personnel se disent anxieux quant à leur capacité de traiter avec les parents, ayez recours à la simulation pour les préparer. Si on fait sentir au parent qu'il n'est pas à la hauteur ou qu'il n'est pas le bienvenu, ce n'est pas bon pour l'enfant et le parent pourrait peut-être éprouver de la colère vis-à-vis de la garderie.

6. Pour résoudre les problèmes, travaillez avec le personnel et les parents. Certaines situations génèrent facilement des conflits : par exemple, si un parent amène un enfant malade à la garderie. Les parties concernées doivent comprendre le point de vue de l'autre et les raisons pour lesquelles les règlements existent.

7. Discutez des problèmes survenus avec les parents pendant les réunions des employées et donnez de l'aide individuelle aux intervenantes qui ne sont pas particulièrement sensibles aux besoins des parents. Utilisez le système du mentor, invitez un consultant indépendant à présenter un atelier sur la participation parentale et consacrez une partie de votre évaluation du rendement aux relations avec les parents.

8. Faites sentir à vos intervenantes en garderie que vous respectez leur jugement et adressez-leur des compliments chaque fois qu'elles règlent avec une compétence remarquable un problème impliquant un parent. ◆

Barbara Kaiser est fondatrice et directrice de la garderie Narnia et du Westmount Park School-Age Program à Westmount au Québec. Barbara et l'auteure Judy Sklar Raminsky ont co-écrit le livre «A qui confier la garde de votre enfant?», publié par Les Éditions Libre Expression.

Le bilinguisme, est-ce une bonne chose?

Comment soutenir les familles qui risquent de perdre leur langue maternelle?

par Susan Wastie

En raison des barrières linguistiques, ma génération n'est pas en mesure de communiquer avec ses grands-parents et d'en apprendre sur leurs pensées, leurs antécédents personnels. Après le décès de ma grand-mère, je n'aurai pas une autre occasion de la connaître... que s'est-il passé dans sa vie? En quoi croyait-elle? À quoi rêvait-elle? À quoi pensait-elle? — Extrait de «Burnt Bridges and a Generation Gap», Sharon Omura, The Globe and Mail, 30 avril 1993 [Traduction]

L'expérience de Sharon Omura n'est pas unique. Les personnes issues de diverses origines linguistiques partout dans le monde ont eu le même sentiment de perte. Mais pourquoi? Quelles sont ces forces puissantes qui empêchent les enfants d'apprendre la langue de leur pays et de devenir des bilingues parfaits? Le bilinguisme n'est ni rare ni inhabituel. Dans le monde, plus de la moitié des gens sont bilingues (Harding et Riley, 1990) et les recherches indiquent que le bilinguisme comporte d'importants avantages non seulement en possibilités d'emploi et de connaissances accrues des cultures, mais aussi en termes de développement social et cognitif. Les enfants qui apprennent à parler plus d'une langue apprennent à «jouer avec la langue». Ils apprennent que la même chose peut avoir des noms différents et cet apprentissage précoce dans le domaine de l'abstraction donne aux personnes bilingues une flexibilité et une ouverture mentales qui génèrent des avantages cognitifs et sociaux. L'aptitude à changer de code linguistique et par la suite à penser dans plus d'une langue augmente le développement conceptuel. Cependant, certains chercheurs se disent très préoccupés par le fait que la pression exercée pour l'assimilation à la culture dominante est si forte que les jeunes enfants n'apprennent pas la langue de leur propre famille. Ce genre de perte a des conséquences très coûteuses et l'expérience qu'a eu Sharon Omura avec ses grands-parents se produit en fait entre les enfants et leurs *parents*. Lily Wong Fillmore (1991, p. 335) affirme ce qui suit :

> «Le changement linguistique commence presque toujours chez les enfants issus de familles de minorité linguistique. Les enfants parlent peu ou pas la L2* au moment où ils commencent l'école, mais ils apprennent assez rapidement pour se débrouiller. Dans cet environnement, ils se rendent vite à l'évidence que la clé pour se faire accepter est la L2 et ils l'apprennent pour participer à la vie sociale scolaire. Trop souvent, l'anglais devient leur langue préférée... Dans pareilles familles, les adultes n'apprennent pas l'anglais aussi vite ou aussi bien que les enfants.» [Traduction]

Qu'arrive-t-il lorsque les enfants sont incapables de communiquer avec leurs parents? Que signifie cette perte pour les familles quand nous savons que la langue est un puissant vecteur des valeurs et le principal véhicule de socialisation? Qu'est-ce que cela signifie pour eux quand la langue est aussi un des principaux, sinon *le* principal symbole de toute culture? Comment survient ce processus? Les figures 1 à 3 examinent cette situation dans une famille. Il s'agit d'une famille hypothétique qui a immigré au Canada, bien que ce pourrait être une famille se trouvant dans *n'importe quel* pays où les langues des minorités ont peu de statut. La figure 1 illustre les habitudes linguistiques de la famille nouvellement arrivée au Canada. Les enfants plus âgés parlent la L1 avec leurs parents. Le tout-petit ne parle pas encore aucune langue mais peut comprendre les mots simples et les instructions dans la L1. Les parents ont besoin de travailler, mais sont incapables de s'exprimer en L2. Ainsi, ils ne peuvent trouver que des emplois qui ne requièrent pas la connaissance de la L2. Les enfants commencent l'école et le tout-petit fréquente une garderie où l'on parle la L2 ou même la L3. La L2 devient le principal moyen de communication du tout-petit en raison du nombre d'heures qu'il passe avec l'intervenante en services de garde. Au même moment, les enfants plus âgés apprennent la L2 à l'école, auprès de leurs amis et en regardant la télévision.

La figure 2 nous montre la famille deux ans plus tard. Les parents parlent un peu l'anglais mais pas autant ni aussi bien que les enfants. Selon Lily Wong Fillmore (1991), la raison en est que les adultes se retrouvent rarement dans des situations qui leur permettent d'apprendre une langue de façon aussi complète que leurs enfants...Ils ont rarement le temps ou les moyens de se servir de la langue qui leur permettrait de parler couramment (L2). En conséquence, les parents comptent de plus en plus sur leurs enfants plus âgés pour communiquer au nom de la famille, notamment pour les rendez-vous avec le médecin ou pour traduire les bulletins scolaires. En outre, les parents peuvent se rabattre entière-

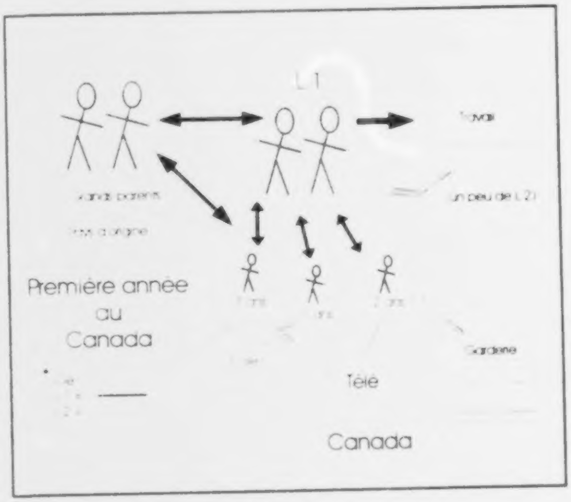


Figure 1

* Dans le présent article, L1 indique la principale langue que parlent les parents tandis que L2 se réfère à la langue officielle parlée majoritairement dans la communauté où vit la famille.

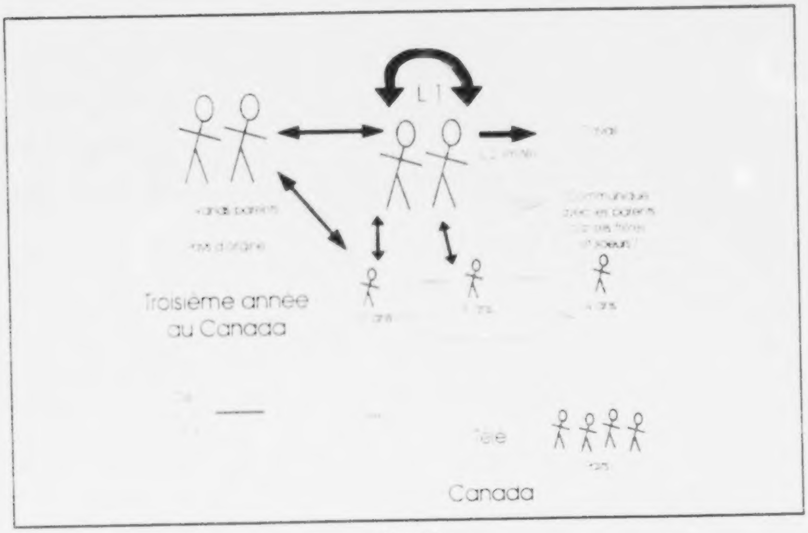


Figure 2

ment sur les plus vieux pour communiquer leur message au plus jeune enfant.

Si les parents sont incapables d'enseigner à leurs enfants la signification de leurs valeurs et de leur culture par le biais d'une langue commune, il est peu probable que les enfants les apprennent de la même façon par leurs frères et soeurs, leurs pairs ou leurs intervenantes en services de garde. Wallace Lambert (1990) affirme que le bilinguisme est inextricablement lié à des concepts de base comme l'identité personnelle, la culture et l'ethnicité, le biculturalisme et, à l'échelle nationale, le multiculturalisme. Si on n'offre pas aux enfants l'occasion d'apprendre la ou les langue(s) de leurs parents, leur sentiment d'identité personnelle peut être à risque. Il en résulte qu'au niveau national ou mondial, la possibilité d'évoluer dans une société authentiquement multiculturelle pourrait être compromise.

Les défenseurs de l'immersion en L2 reconnaissent qu'il arrive de perdre sa langue maternelle et soutiennent que les enfants ont besoin d'apprendre la L2 pour s'intégrer dans le grand environnement qui les entoure. Ils affirment aussi qu'une génération plus tard, le «problème» de pouvoir communiquer avec leurs parents sera réglé. Cependant, si ces enfants ne sont pas *éduqués* par leurs *parents*, mais plutôt par leurs frères et soeurs ainsi que leurs pairs, comment pourront-ils à leur tour *éduquer* et socialiser leurs propres enfants? Lorsque les enfants prennent conscience à bas âge qu'ils parlent mieux la L2 que leurs parents, vont-ils encore les respecter ou respecter d'autres adultes? Ou, respecteront-ils davantage leurs pairs et ces derniers influeront-ils davantage sur leur vie (Figure 3). Comment ces parents enseignent-ils les valeurs culturelles et morales et traitent-ils de questions comme la sécurité? Comment peuvent-ils négocier avec leurs enfants s'ils sont incapables de manipuler correctement la langue?

Une politique linguistique pour appuyer la langue maternelle?

Quelle devrait être la politique de nos garderies en ce qui concerne l'apprentissage de la langue seconde? Que devrions-nous dire aux parents qui se demandent s'ils doivent parler la langue de la majorité ou leur langue maternelle à leurs jeunes enfants alors qu'ils n'arrivent pas eux-mêmes à bien parler la langue seconde? Le présent article nous explique la nécessité d'examiner ces questions en profondeur. Il est important pour les intervenantes en services de garde qui travaillent avec des enfants de milieux culturels divers de s'interroger sur leur propres attitudes et croyances concernant le soutien au bilinguisme dans leur milieu préscolaire. Le personnel devrait chercher à établir une politique linguistique en consultant les collègues et les parents sur les avantages du bilinguisme.

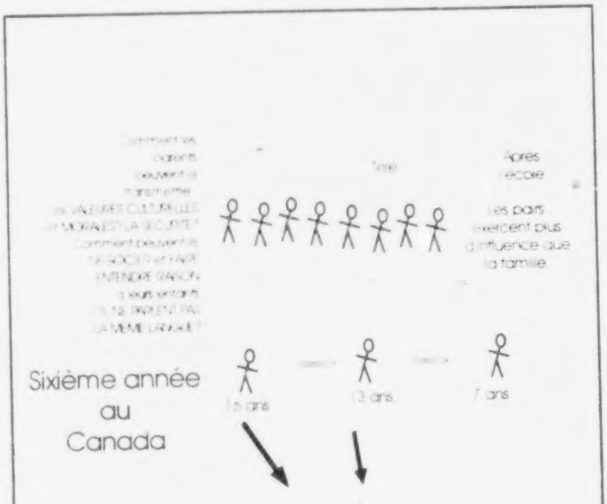


Figure 3

Pour une compréhension commune du bilinguisme

Certes, ce court article ne peut traiter de toutes les questions, mais nous pouvons dégager un début de solution à d'autres. Nous pourrons éventuellement dégager un terrain d'entente s'il nous est possible de :

- reconnaître que la perte de la langue maternelle ne survient que dans certaines familles et non pas dans toutes.
- connaître les conséquences éventuelles de la perte de la langue maternelle sur la famille et la société en général;
- déterminer et expliquer les avantages du bilinguisme aux familles et aux collègues;
- promouvoir et valoriser la diversité linguistique dans nos garderies en recrutant des collègues bilingues;
- prendre conscience de ce que chaque famille possède son propre profil linguistique (ce ne sont pas toutes les familles qui *veulent* être bilingues);
- établir une politique linguistique pour nos garderies en concertation avec d'autres, particulièrement avec les parents;
- expliquer aux parents de la *majorité* linguistique les avantages qui découlent du

contact de *leur* enfant avec d'autres langues et d'autres cultures;

- comprendre qu'en travaillant avec les familles, chaque garderie peut tisser un nouveau tapis culturel — où chaque nouvelle couleur ou nouveau fil améliore et embellit l'oeuvre.

Résumé

Dans nombre de régions du monde, on encourage les enfants à parler plus d'une langue dès leur naissance parce que le pouvoir de parler deux ou plusieurs langues est considéré comme un atout. Cependant, malgré les avantages, les controverses ont toujours abondé sur comment et pourquoi les gens apprennent ou non plus d'une langue. Dans certains cas, on a carrément découragé les enfants de parler leur langue maternelle en garderie. Une telle position peut contribuer à rompre la communication entre les parents et leurs enfants en plus d'empêcher la transmission de la «sagesse des générations». En effet, les questions sont très complexes. Seuls la recherche, la discussion et le dialogue continus avec les parents peuvent nous permettre de remettre en question nos propres hypothèses et croyances afin d'établir des politiques linguistiques appropriées à nos garderies. ◆

Susan Wastie est phoniatre pour le Vancouver Health Department en Colombie-Britannique. Elle travaille depuis plus de 20 ans auprès d'enfants d'âge préscolaire et de leurs familles et prépare actuellement une maîtrise en éducation à l'Université Simon Fraser en Colombie-Britannique.

Bibliographie

Harding, Edith et Riley (1986). *The Bilingual Family: A Handbook for Parents.* United Kingdom: Cambridge University Press.

Lambert, Wallace (1990). «Persistent Bilingualism». Dans B. Harley, P. Allen, J. Cummins et M. Swain (Eds.). *The Development of Second Language Proficiency.* United Kingdom: Cambridge University Press, Applied Linguistics.

Wong Fillmore, Lily (1991). When learning a Second Language Means Losing Your First. *Early Childhood Research Quarterly, 6,* 323-346.

Lectures recommandées

Konner, Melvin (1991). *Childhood: A Multicultural View.* Toronto: Little, Brown and Company (Canada) Ltd.

Dias Soto, Lourdes (1993, janvier) Understanding Bilingual/Bicultural Young Children. *Young Children,* 30-36.

Dias Soto, Lourdes (1993, novembre/décembre). Preserving Language and Culture. *Scholastic Early Childhood Today,* 8(3), 56.

Saunders, George (1982). *Bilingual Children: Guidance for the Family.* United Kingdom: Multilingual Matters Ltd.

ONTARIO WELCOME HOUSE NURSERY

Que demander aux parents au sujet de la langue maternelle*

Nous faisons beaucoup de suppositions au sujet de la langue qu'utilisent les familles avec lesquelles nous travaillons. Pour soutenir les parents dans leur processus décisionnel, nous avons besoin d'en savoir plus sur leurs habitudes linguistiques à la maison. Le fait de poser des questions précises sur l'utilisation de la langue pourrait être utile dans ce processus. Les questions suivantes pourraient aider les parents à évaluer leur propre situation afin de se décider sur la langue à utiliser à la maison.

- Quelles langues utilisez-vous à la maison?
- Quelle langue utilisez-vous le plus souvent?
- Quelle(s) langue(s) parlent les adultes entre eux à la maison?
- Dans quelle(s) langue(s) les adultes s'adressent-ils aux enfants à la maison?
- Dans quelle(s) langue(s) les enfants plus âgés s'adressent-ils à leurs jeunes frères et soeurs?
- Les parents craignent-ils que les jeunes enfants ne perdent leur langue maternelle?
- Quelle(s) langue(s) les parents veulent-ils que les enfants parlent à l'âge adulte?
- Si les parents veulent que leurs enfants gardent leur langue maternelle, quelles stratégies utilisent-ils pour que les enfants maintiennent cette langue?

Nous constatons souvent que ces quelques questions stimulent la discussion qui permet d'établir un profil linguistique de la famille. Nous apprenons ainsi l'importance accordée par les parents au maintien de la langue maternelle. Nous en apprenons aussi davantage sur le rôle que jouent les frères et soeurs à la maison (par exemple, agissent-ils comme interprètes entre les parents et la jeune génération ou vice-versa?). Nous pouvons peut-être même avoir une meilleure idée des attentes que les parents ont pour l'avenir. Les parents et les enfants devraient par-dessus tout être encouragés à continuer à communiquer à tous les niveaux et à travers tous les médiums (c.-à-d. les livres, les jeux, le théâtre, l'art et la musique). ◆

*Adaptation de *Language at Risk — A Family Crisis? A Workshop for Early Childhood Educators* par Susan Wastie, Susan et Judy McMurter. National Diversity Symposium, Vancouver, Colombie-Britannique, novembre 1993.

BEST COPY AVAILABLE

Garde à l'enfance et nouveaux arrivants

par Julie Dotsch

Ly Ly, trois ans, peut entendre le bruit en s'approchant de la pièce. Elle ne sait pas à quoi s'attendre, mais sa maman lui a dit qu'elle était assez vieille pour aller à «l'école». Une femme à l'allure étrange s'approche d'elle et lui dit quelque chose qu'elle ne comprend pas. Elle se cache le visage dans la jupe de sa mère parce que la confusion et le bruit lui font peur. Des garçons plus grands passent en trombe à côté d'elle et elle se met à pleurer. Sa mère semble très mal à l'aise et embarrassée. L'éducatrice lui dit que ce sera plus facile pour Ly Ly si elle part rapidement. La mère hésite parce qu'elle n'a jamais laissé sa fille auparavant. Elle part les larmes aux yeux pendant que Ly Ly crie, pleure et donne des coups de pied sur la porte. Quand la mère tente de revenir, on lui dit par la porte entrouverte qu'elle doit vraiment partir parce qu'elle bouleverse davantage sa fille. Ly Ly peut la voir et l'entendre. Sa mère ne reviendra peut-être jamais et elle sera prisonnière de ces personnes étranges pour toujours. Tout à coup, un autre adulte l'éloigne de la porte. Ly Ly tente frénétiquement de lui échapper, mais l'éducatrice est beaucoup trop forte pour elle. Tellement de choses ont changé dans sa vie - sa maison, ses jouets, où elle couche et même les gens avec lesquels elle vit.

Pensez à un moment de votre vie où vous avez connu beaucoup de stress. Vous sentiez-vous isolée, en colère et impuissante? Vous rappelez-vous avoir eu de la difficulté à manger, à dormir, à parler et à entretenir des rapports avec les autres? Si oui, vous pouvez sans doute imaginer ce que Ly Ly ressent. La garde à l'enfance peut être une expérience traumatisante pour un enfant immigré ou réfugié qui tente de s'adapter à une culture et à une langue nouvelles en plus de souffrir une anxiété normale face à une séparation. Les effets négatifs peuvent durer toute la vie. Si seulement on avait encouragé le parent à rester; si seulement une des éducatrices avait été capable de parler un peu le vietnamien afin que Ly Ly se sente plus en sécurité; si seulement l'éducatrice avait eu une formation concernant la séparation et l'impact de l'immigration sur les enfants; si seulement...

Malheureusement, dans les faits, de nombreuses éducatrices de la petite enfance ne comprennent pas les raisons particulières qui font que les enfants immigrants ou réfugiés réagissent négativement à la garde à l'enfance. Afin de comprendre leur angoisse, les éducatrices doivent en apprendre davantage sur les antécédents de l'enfant. Il n'a peut-être jamais été séparé des membres de sa famille auparavant ou a été traumatisé dans son pays ravagé par la guerre. Rappelez-vous que ces enfants tentent encore de s'adapter à des changements majeurs dans leur vie, y compris un climat différent, une nourriture bizarre, des vêtements étranges, un foyer différent, de nouvelles routines de sommeil, des jeux inconnus et de nouvelles situations avec des groupes de pairs. Ils font aussi face à deux défis énormes : apprendre une langue étrangère et déchiffrer les règles, les limites et les attentes d'une nouvelle culture. À la maison, les parents ont peut-être peu de temps à passer avec leurs enfants parce qu'ils s'acharnent à se bâtir une nouvelle vie. Compte tenu de ces raisons et de plusieurs autres, il n'est pas surprenant que l'adaptation à l'environnement des services de garde constitue un processus difficile pour les enfants nouvellement arrivés au pays.

Les éducatrices de la petite enfance peuvent aussi avoir des idées fausses qui les empêchent d'utiliser une approche plus adaptée aux besoins de ces enfants. Par exemple, les éducatrices peuvent présumer que les enfants nouvellement arrivés apprendront le français rapidement et facilement. Toutefois, la recherche révèle que l'apprentissage d'une deuxième langue exige beaucoup de confiance en soi, un modèle à émuler approprié et un sentiment de sécurité.

Les éducatrices doivent reconnaître qu'il n'est pas facile de s'adapter à une nouvelle culture. Les enfants ne pleurent pas parce qu'ils essaient d'attirer l'attention ou parce qu'ils sont gâtés, mais plutôt parce qu'ils ont peur. En outre, les éducatrices ne doivent pas douter des capacités parentales des nouveaux arrivants. Il existe bien des façons d'élever un enfant. Les éducatrices doivent respecter la richesse de la culture et des traditions familiales des parents.

Quand un enfant nouvellement arrivé s'inscrit à la garderie, il est très important que le même membre de la famille reste avec lui. La durée varie selon l'âge de l'enfant, l'ampleur du traumatisme, l'expérience antérieure dans les services de garde et s'il a ou non un frère, une soeur ou une amie bien connue dans la pièce. Toutefois, la présence d'un membre de la famille est nécessaire pour plusieurs raisons pendant la période de transition, même si l'enfant se sent en sécurité et a déjà fait l'expérience de la garderie.

PREMATERNELLE DE LA MAISON D'ACCUEIL DE L'ONTARIO

BEST COPY AVAILABLE

Avantages pour l'enfant

- L'enfant peut relaxer en présence du parent et s'adapter à l'environnement de garde.
- L'enfant est capable de constater que l'éducatrice est douce, non menaçante et chaleureuse.
- L'enfant se sent plus en sécurité et est plus susceptible de participer aux activités.
- L'enfant peut associer les services de garde à des expériences positives comme le jeu, la stimulation et l'amusement.
- L'enfant profite des nombreuses possibilités de jeu, apprend comment interagir avec les autres et à protéger son espace.
- L'enfant se rend compte que l'éducatrice protège les enfants et ne permet pas qu'ils se fassent du mal.

Avantages pour les parents

- Les parents peuvent apprendre à connaître l'éducatrice et bâtir graduellement avec elle une relation de confiance afin d'améliorer la communication.
- Les parents peuvent observer l'éducatrice et se sentir plus à l'aise de laisser leur enfant avec une étrangère.
- Les parents peuvent obtenir de l'information utile et de première main sur la garderie, en apprendre davantage en matière d'orientation de l'enfant, demander des conseils et partager de l'information détaillée sur l'enfant.
- Les parents peuvent poser des questions sur la garderie plus vite et peuvent en discuter informellement pour éviter des malentendus plus tard.
- Les parents participent davantage à un aspect important de la vie de leur enfant.
- Les parents ont l'occasion de comprendre et de partager les expériences de leur enfant.
- Les parents se sentent appréciés de l'éducatrice et apportent une contribution à la garderie.

Avantages pour l'éducatrice

- L'éducatrice peut observer un enfant plus calme, constater ce qu'il aime et n'aime pas et assurer le suivi au moment de la séparation.
- L'éducatrice peut voir l'enfant jouer spontanément et constater les changements qui se produisent au niveau du jeu et des mouvements physiques quand le parent est parti.
- L'éducatrice peut tenter de faire des avances amicales plus susceptibles d'être acceptées si le parent est dans la pièce pour que l'enfant se sente plus en sécurité.
- L'éducatrice peut voir comment le parent et l'enfant interagissent, quel comportement le parent attend de l'enfant, les types de jeu qu'il entreprend et comment le parent encourage l'enfant de façon positive.
- L'éducatrice peut bâtir graduellement une relation de confiance qui facilitera davantage la communication.

PRÉMATERNELLE DE LA MAISON D'ACCUEIL DE L'ONTARIO

Comme superviseure de la prématernelle de la Maison d'accueil de l'Ontario à Toronto, j'ai exigé que les parents restent avec leurs enfants quand ils les inscrivent à notre garderie. À l'arrivée, le parent enlève son manteau pour que l'enfant constate qu'il restera. Ensuite, ce dernier s'assoit et on l'encourage à participer à un jeu ou à tenir l'enfant, selon le niveau d'anxiété de l'enfant. On invite alors le parent à parler dans sa langue maternelle afin que l'enfant se sente plus à l'aise dans son nouveau milieu.

Après quelques jours, il se peut que le parent et l'enfant soient prêts à tenter une séparation de quinze minutes. L'enfant est peut-être capable de jouer sans rechercher le parent et dispose à ce qu'un autre adulte familier interagisse avec lui sans éprouver trop de peur. À ce stade, le parent peut parler dans sa langue pour lui expliquer qu'il partira. C'est une bonne idée pour le parent que de laisser un de ses effets personnels avec l'enfant, par exemple un foulard ou un mouchoir (pas de bonbon ou de gomme). Si nous avons mal évalué la situation, l'enfant pourrait être plus bouleversé que prévu. Si c'est le cas, il faut faire revenir immédiatement le parent et essayer de rebâtir encore le niveau de confiance. Naturellement, ce sera beaucoup plus difficile cette fois parce que l'enfant a vécu une expérience traumatisante.

Vous pouvez faire beaucoup de choses pour aider un enfant nouvellement arrivé à composer avec la séparation. Les éducatrices de la petite enfance peuvent, entre autres :

- raccourcir la journée de l'enfant pour éviter les moments difficiles comme la période de sieste;
- apprendre les expressions clés dans la langue maternelle de l'enfant, par exemple, «allo», «salle de bain» et «maman/papa reviendra bientôt»;

- protéger l'espace de l'enfant pour qu'il se sente en sécurité;
- faire en sorte que le même adulte vienne et reste avec l'enfant afin d'en arriver à une séparation graduelle;
- encourager l'assiduité ainsi que l'arrivée et le départ aux heures convenues;
- accepter que l'enfant puisse être trop bouleversé pour jouer (certains enfants ne veulent pas qu'on les touche ou qu'on les regarde);
- faire en sorte que l'enfant ne se sente pas écrasé par la nouvelle langue (utiliser plutôt l'expression corporelle, les gestes et quelques mots simples);
- montrer des jeux simples à l'enfant pour qu'il se sente maître de la situation;
- initier le jeu en choisissant les mêmes jouets que l'enfant a pris en présence du parent et en imitant les jeux auxquels jouaient le parent et l'enfant;
- changer vos attentes - ne pas s'attendre immédiatement à des jeux sociaux, spontanés ou bruyants;
- utiliser votre connaissance de la langue des parents pour interagir avec l'enfant, lui expliquer où se trouve le parent et le réconforter;
- encourager le parent à utiliser la langue maternelle de l'enfant à la maison afin de renforcer le lien affectif, la richesse du langage, la sensation de familiarité et le sentiment d'appartenance.

Une fois que l'enfant se sent plus en sécurité, l'éducatrice doit commencer à l'encourager à devenir plus autonome tout en étant sensible à son besoin réel de réconfort. Au début, l'enfant peut avoir besoin d'observer les autres afin d'apprendre comment entrer dans le jeu et établir un rapport avec les autres enfants. L'enfant aura aussi besoin de constater que la nouvelle langue, bien que frustrante, peut être amusante et très utile. À ce moment, vous constaterez peut-être des comportements déconcertants ou nouveaux pour vous. Si vous avez l'esprit ouvert et une attitude positive, vous pourrez comprendre et accepter ces réactions particulières.

Chaque membre de la famille d'un enfant peut se révéler une source précieuse d'information. Les membres de la famille peuvent nous faire connaître l'enfant dans sa globalité en fournissant de l'information générale sur ses peurs, ce qu'il aime et n'aime pas et sur ses traumatismes passés. Ils peuvent aussi décrire leurs valeurs, leurs pratiques et leurs objectifs en matière de parentage. En élargissant le foyer de l'enfant afin qu'il fasse partie de la garderie et vice versa, le monde de l'enfant deviendra plus cohésif et continu.

En tant qu'éducatrices, nous pouvons appuyer un parentage positif et offrir des mots d'encouragement aux familles. Nous pouvons demander aux parents de nous aider à élaborer un programme pour les enfants afin que leurs objectifs et besoins contribuent à définir le travail que nous faisons. Nous pouvons apprendre à connaître les parents — un soutien professionnel amical aide souvent les parents à effectuer les changements au besoin. Nous devons aussi être facilement accessibles aux parents. Si une éducatrice se voit assigner la tâche de personne-ressource au moment de l'arrivée et du départ de l'enfant, les parents pourront discuter avec elle de tout problème dès qu'il survient. Essayez de faire en sorte que l'éducatrice puisse participer pleinement à une conversation avec les parents sans avoir à surveiller des enfants en même temps. Une attention complète fait une grande différence dans la qualité de la relation parent-éducatrice.

Toutes ces suggestions doivent être appliquées dans le cadre d'un environnement destiné à l'éducation de la petite enfance de grande qualité et sans préjugés. Il y a de nombreuses façons d'en apprendre davantage sur les principes d'un comportement sans préjugés. Vous pouvez commencer par découvrir ce qui existe dans votre communauté : ressources, cours de français langue seconde, les organismes ethniques et d'autres services. Participez à des ateliers et à des cours. Lisez certains excellents ouvrages produits sur les programmes sans préjugés concernant l'éducation de la petite enfance. Essayez de créer vos propres ressources et partagez avec d'autres. Considérez aussi la possibilité de vous joindre au Early Childhood Diversity Network of Canada ou à un groupe local semblable afin de pouvoir contribuer à l'amélioration des programmes destinés à l'éducation de la petite enfance. ◆

Comme superviseure de la prématernelle de la Maison d'accueil de l'Ontario, ministère de la Citoyenneté, Julie Dotsch travaille depuis vingt ans auprès des enfants d'âge préscolaire et de leurs familles nouvellement arrivées au Canada. Elle anime des ateliers, rédige des articles, analyse les politiques et agit comme consultante et animatrice sur ce sujet. Elle a aussi reçu le prix de la meilleure éducatrice de l'année 1994 du Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle. Pour de plus amples informations sur les ressources ou pour recevoir une copie de l'article de Julie sur les différents stades de l'adaptation et de l'acquisition du langage (en anglais), appelez-la au (416) 314-6735.

Early Childhood Diversity Network Canada (ECDNC)

QUI sommes-nous? Le ECDNC est formé d'un groupe d'éducatrices de la petite enfance, de membres du personnel de garderies communautaires, de chargées de cours en formation des éducatrices, d'enseignantes au primaire et d'autres personnes de partout au Canada. Le groupe partage un engagement commun vis-à-vis de l'éducation des jeunes enfants offerte par le biais de programmes de qualité respectueux de la culture, dénués de racisme et de préjugés.

QUE faisons-nous? Nos objectifs consistent à :

- accroître la compréhension et la mise en oeuvre d'une éducation de la petite enfance multiculturelle, sans racisme ni préjugés;
- appuyer, promouvoir et faciliter la réalisation de recherche, l'élaboration de ressources et l'acquisition d'expertise dans le cadre d'une éducation de la petite enfance multiculturelle et sans racisme à l'échelle nationale, provinciale, régionale et communautaire en plus de favoriser l'accès à ces dernières;
- améliorer et incorporer une éducation de la petite enfance multiculturelle, sans racisme et sans préjugés à tous les niveaux du programme de formation des éducatrices et du perfectionnement professionnel.

COMMENT? Des projets sont en voie de réalisation à l'échelle nationale, provinciale, régionale et communautaire. Ils mettent l'accent sur la formation des éducatrices, la recherche, l'élaboration de programmes d'études, l'aide en matière de publication, l'évaluation des outils et des méthodes didactiques, la promotion sociale, l'élaboration de politiques et l'éducation publique.

Êtes-vous INTÉRESSÉE? La participation et l'engagement à l'échelle communautaire sont essentiels à l'avancement du ECDNC. Pour communiquer avec le ECDNC, prière d'écrire au Ontario Welcome House Nursery, 132 St. Patrick Street, Toronto, Ontario M5T 1V1, Attention: Julie Dotsch ou composez le (416) 314-6735. ◆

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Les enfants réfugiés d'origine latine : Familles victimes de la guerre et de la persécution dans le système d'ÉPE

par Judith Bernhard et Marlinda Freire

Loreto est une petite fille de trois ans qui vit dans sa famille nouvellement immigrée de sept personnes. Elle a des cauchemars, mouille son lit, frappe les autres enfants et pleure facilement à l'école. Ses intervenantes en services de garde sont sympathiques mais perplexes. Elles cherchent à déterminer quelle sorte de trouble de comportement dérange Loreto. Elles essaient de parler avec sa famille, mais reçoivent comme réponse : «Vous êtes les expertes, faites ce que vous pensez être le mieux.»

Cette situation reflète un problème plus important. On estime à 10 millions les enfants qui souffrent actuellement de troubles mentaux ou psychologiques en raison de la guerre (Unicef, 1993). Près de 11 p. 100 des immigrants du Canada sont des réfugiés. En 1993, le Canada a accueilli plus de 14 000 revendicateurs du statut de réfugiés (Commission de l'immigration et du statut de réfugié, Canada, 1994). Les projections pour l'avenir et la politique actuelle indiquent que cette tendance se poursuivra. Comment les éducatrices de la petite enfance font-elles face à de nouveaux problèmes auxquels elles ne sont pas préparées ? Les établissements de formation en éducation de la petite enfance (ÉPE), à l'instar d'autres établissements professionnels, n'incorporent pas les questions spécifiques aux réfugiés dans leurs programmes de base ou dans les stages pratiques. En outre, la plupart des éducatrices de la petite enfance et des futures éducatrices ne possèdent généralement pas d'expérience directe de travail avec des réfugiés ou des gens de minorités ethniques. Ainsi, en essayant d'interpréter le comportement des enfants réfugiés, nombre d'éducatrices en ÉPE les étiquettent comme étant immatures ou n'ayant pas le niveau de compétence minimal requis, doublé d'un autre préjugé voulant que les parents manquent de compétences parentales.

Pour les parents d'enfants réfugiés, très vulnérables en raison de ce stade d'adaptation et du stress post-traumatique, le contact avec le personnel de la garde à l'enfance peut avoir un puissant effet stabilisateur sur leurs pratiques de parentage et sur la renégociation des valeurs familiales et des croyances. Une interaction négative ou neutre entre ces parents et l'éducatrice peut aggraver les problèmes psychologiques, affectifs et éducationnels de l'enfant à court et à long terme.

En tant que femmes de l'Amérique latine du milieu de l'éducation et de la santé mentale, nous avons entamé une étude intitulée *Latino Refugee Children in Child Care Study* (1993) en posant les questions suivantes : Que connaissent les éducatrices en services de garde et que comprennent-elles de l'histoire personnelle, des origines et de la culture des enfants ? Que pensent les parents traumatisés de la garde à l'enfance ? Quels sont les problèmes liés à l'adaptation de l'enfant traumatisé à son milieu de garde ? Ces questions ont changé de façon significative à mesure que l'étude progressait, car de nouvelles questions et préoccupations ont émergé. Notre objectif final était de sensibiliser autant les éducatrices que les parents et collaborer avec toutes les parties concernées pour résoudre efficacement les problèmes déterminés. Le dévouement des intervenantes en services de garde et des familles n'a jamais été remis en question.

Enquête et conclusions

Entrevue avec les parents - Nous avons interrogé onze familles de réfugiés d'origine latino-américaine qui avaient inscrit leurs enfants dans des garderies. Les familles ont relaté les expériences qui les avaient traumatisées, y compris la persécution, la torture, l'emprisonnement, la disparition de personnes chères et le fait de vivre caché. Au moment de la réalisation des entrevues, il y avait beaucoup de cas de divorce, de séparation et de changement de statut économique. Dès lors que la confiance a été «établie» avec les familles, elles se sont montrées tout à fait réceptives à nos demandes de renseignements. Les entrevues prolongées réalisées à la maison ont aussi permis d'observer l'enfant ou les enfants, le(s) parent(s) ainsi que les interactions familiales.

La plupart des parents se sont dits satisfaits des services de garde offerts à leur enfant à la garderie. Dans certains cas, l'intervenante en services de garde était considérée comme la personne exerçant une grande influence sur la famille. Les parents s'attendaient à ce que l'intervenante en services de garde enseigne aux enfants les valeurs, les bons comportements ainsi que les compétences nécessaires pour les préparer à l'école (y compris l'acquisition de l'anglais). Ils ont aimé l'idée d'un milieu structuré et ont été impressionnés par la richesse et la quantité des matériels didactiques disponibles.

Quelques parents ont exprimé une certaine insatisfaction à l'égard de la garderie et(ou) pensé avoir été critiqués au sujet de leur interaction avec leurs enfants. Une mère a affirmé ce qui suit : «Elles me font sentir que je ne sais pas comment éduquer mes enfants.» Une autre s'est plainte de ce que les éducatrices n'enseignent rien aux enfants et que ces derniers ne font que jouer à longueur de journée. Quelques parents avaient aussi l'impression que l'utilisation de l'espagnol était tolérée mais pas valorisée, ni encouragée à la garderie. Un autre parent a raconté, toute bouleversée, qu'on lui a demandé de ne pas parler en espagnol à sa fille pour qu'elle apprenne plus vite l'anglais.

En général, les parents se percevaient comme de bons parents et n'avaient pas constaté et(ou) reconnu des signes de détresse grave chez leurs enfants. Les parents ont regretté ou exprimé du remords et ont dit se sentir coupables d'avoir privé leurs enfants de leur pays d'origine, de leur famille élargie et de toutes les expériences que les enfants auraient pu avoir s'ils étaient, malgré tout, demeurer dans leur pays. Ils ont fait de grands efforts pour aider leurs enfants à s'adapter et, dans la plupart des cas, ont essayé de leur épargner des peines et des incertitudes inutiles. Une parente a déclaré que s'ils étaient déportés, elle dirait aux enfants qu'ils s'en allaient en vacances pour ne pas leur faire de la peine.

Entrevue avec les éducatrices en services de garde. Après avoir obtenu le consentement parental, on a demandé à l'intervenante en services de garde qui s'occupait principalement de l'enfant de participer à l'étude. Ces intervenantes détenaient un diplôme en ÉPE de col-

leges communautaires reconnus au Canada et travaillaient dans leur garderie depuis treize ans en moyenne.

Souvent, les intervenantes en services de garde avaient des informations ou des impressions inexactes sur les familles ou n'en avaient tout simplement aucune. Par exemple, l'intervenante d'un enfant croyait que les parents de ce dernier étaient divorcés alors qu'ils n'étaient même pas séparés et ne vivaient pas séparément. Une autre a dit qu'elle ne connaissait pas les trois personnes inscrites comme personnes-ressources sur le formulaire d'inscription de l'enfant. De la même manière, les intervenantes en garderie ignoraient souvent les antécédents familiaux, les expériences qui avaient poussé la famille à quitter son pays d'origine et la situation de cette famille au Canada.

Nous avons examiné des échantillons de formulaires d'inscription et avons trouvé que les informations susmentionnées n'étaient pas demandées systématiquement. Le manque d'informations exactes était aussi dû à la forte propension des intervenantes à vouloir préserver la vie privée des parents. Une des intervenantes a dit qu'elle «ne parle que de l'enfant et ne se sentirait pas à l'aise de se mêler de ce qui se passe à la maison». Une autre a affirmé que «les questions personnelles ou familiales sont parfois soulevées de façon naturelle, parfois non». L'histoire ou les antécédents culturels de la famille étaient apparemment considérés comme distincts et pas directement pertinents au fonctionnement de l'enfant à la garderie.

Les intervenantes en services de garde avaient eu des contacts avec un seul parent, habituellement la mère. Ce contact se limitait aux échanges quotidiens d'informations sur l'enfant. Dans bien des cas, les intervenantes en garderie ont perçu les parents comme n'étant pas ouverts aux discussions sur les questions familiales, mais il s'agissait souvent d'une conclusion qu'on avait tirée plutôt que d'une tentative non réussie pour se rapprocher de la famille.

Les intervenantes estimaient presque unanimement qu'il serait bénéfique pour les enfants que les parents passent plus de temps avec eux, apprennent à les discipliner et leur enseignent à être autonomes et à respecter les limites. Les intervenantes en services de garde ont laissé entendre que les parents disciplinaient leurs enfants de façon incohérente et cédaient trop facilement à leurs caprices.

Dans leurs évaluations, les intervenantes en services de garde ont affirmé que la majorité des enfants faisaient preuve d'immaturité affective et se servaient d'étiquettes du genre «très jeune pour son âge» et «grand pour son âge, mais très immature». On a rapporté que la plupart des enfants éprouvaient beaucoup de difficulté à se séparer de leurs parents au moment de leur inscription à la garderie. La plupart des enfants étaient décrits comme dépendants, manipulateurs, craintifs et aimant se cramponner tandis que d'autres étaient qualifiés de trop agressifs à l'égard de leurs pairs. À la question de savoir quelles étaient les raisons éventuelles des comportements problématiques, les intervenantes en services de garde n'ont pas mentionné le passé traumatisant de l'enfant; nombre d'entre elles n'avaient en fait aucune information sur le traumatisme expérimenté par la famille.

La plupart des intervenantes en services de garde ont exprimé des préoccupations concernant l'utilisation de l'espagnol par les enfants. L'une d'entre elles estimaient que l'enfant ne s'adapterait pas au milieu de garde si les parents ne commençaient pas à lui parler anglais. Dans un autre cas, l'enfant ne disait pas un mot à l'école et, dans son évaluation, l'intervenante a écrit qu'il «commençait à peine à apprendre à parler». L'observation de l'enfant faite à la maison a permis de constater que ce dernier avait un vocabulaire espagnol riche, expressif et réceptif. Dans un troisième cas, le nom de l'enfant était prononcé de façon très différente par l'intervenante et les parents : Miguel a été anglicisé (Michael) par l'intervenante. Dans ce cas, l'anglicisation n'avait pas été demandée ou adoptée par les parents.

Il y avait aussi de la confusion chez les intervenantes en services de garde concernant l'aisance des parents à s'exprimer en anglais. Une des mères qui avait été jugée comme parlant couramment l'anglais, ne comprenait en réalité pas grand chose de ce qu'on lui disait. De son propre aveu, elle a affirmé que dans le cadre de sa stratégie d'adaptation, elle s'est arrangée pour donner des réponses brèves et poser des gestes selon le ton de l'intervenante en garderie.

L'intervenante en garderie face à la perception parentale des enfants. Il y avait de sérieuses disparités entre la façon dont les enfants étaient perçus par les intervenantes en services de garde et par leurs parents. Un enfant que ses parents ont décrit comme patient, mature et bien élevé passait, aux yeux de l'intervenante en services de garde, pour un enfant passif, immature et qui se cramponnait. Les parents d'un autre enfant ont estimé qu'il était autonome et serviable tandis que l'intervenante en services de garde l'a qualifié de très agressif, colérique et de manipulateur. Il est possible que les enfants réagissent de façon différente à la maison et à l'école. Cependant, dans tous les cas, les intervenantes en services de garde et les parents semblaient peu informés de la différence existant entre les perceptions.

Discussions et recommandations

Bien que nous ayons interviewé onze familles seulement, que nous suggèrent nos conclusions en ce qui concerne le milieu de l'EPE? Les enfants avaient certainement des comportements différents et problématiques. Le degré de méconnaissance du fonctionnement des enfants entre les parents et les éducatrices nécessite une enquête plus poussée. Il nous faut jeter un regard nouveau sur le comportement des enfants et leur difficile processus d'adaptation (voir par exemple, les suggestions de Julie Dotsch, 1992) et la dimension longitudinale du traumatisme concernant les enfants réfugiés d'âge préscolaire. Par exemple, le fait d'être passif et de se cramponner peut être une étape «normale» du processus d'adaptation culturelle et même plus compréhensible dans le cas des enfants réfugiés en raison des pertes et des perturbations massives qu'ils ont connues pendant leur tout jeune âge. Cependant, nous avons constaté dans nos conversations avec les intervenantes en services de garde qu'elles attribuaient aux enfants des étiquettes comme «qui se cramponne» et «manipulateur». D'après ce que nous avons entendu, il y avait peu d'indication que les intervenantes en garderie utilisaient un cadre de développement ou d'adaptation. En raison du manque d'information, on n'estimait pas que le comportement aurait pu être une manifestation potentielle des séquelles d'un traumatisme.

Les problèmes qui ont émergé de façon prononcée indiquent l'inefficacité de la méthode de l'intervenante en services de garde qui laisse l'information venir naturellement «si cela arrive». Une intervenante disposant de plus d'information aurait pu éviter certains des faux préjugés rapportés plus haut. Nous convenons avec les intervenantes en services de garde qu'on doit respecter la vie privée des parents et même leur désir de ne pas coopérer. Toutefois, nous soutenons

qu'on doit essayer d'user de tact pour apprendre des faits importants sur les antécédents de la famille et pertinents au comportement et aux soins des jeunes enfants. Si on assume que les parents vont se replier sur eux-mêmes et se montreront peu coopératifs, cela peut devenir une prophétie qui s'exauce.

Nous avons été surprises par les opinions tranchées au sujet de l'utilisation de la langue maternelle. Les intervenantes en services de garde voulaient ce qu'il y a de mieux pour les enfants et avaient des questions tranchées sur la façon optimale d'aider les enfants à s'adapter à leur nouveau pays. On peut affirmer sans risque de se tromper que, dans le cadre de la formation des intervenantes en services de garde, on a peut-être insisté sur les vertus de l'assimilation de la nouvelle langue et de l'immersion totale précoce dans cette dernière. Cependant, des recherches plus récentes ont eu tendance à balayer du revers de la main toutes les hypothèses reliées à la question. À présent, beaucoup de chercheurs considèrent la langue maternelle comme la base de la formation de l'identité et d'autres étapes clés fondamentales de l'enfance et de la famille. La langue maternelle est aussi considérée comme la base de l'acquisition de la langue seconde, ce qui garantit une saine formation scolaire de l'enfant. Il s'agit de la langue qui favorisera le développement personnel, le resserrement des liens familiaux, la diminution du fossé dû au biculturalisme et au bilinguisme pendant l'adolescence et l'âge adulte ainsi que la continuité de l'identité culturelle au sein des générations futures (pour une revue, voir Freire non publié b). À l'inverse, on a constaté que la disparition de la communication familiale en langue maternelle comportait certains inconvénients pour l'intimité et le développement affectifs aux niveaux individuel, familial et communautaire. Divers chercheurs ont confirmé l'efficacité de l'approche bilingue. Autrement dit, en retenant et en développant la langue maternelle, on établit un pont pour l'acquisition de tout autre langue (Cummins, 1989; Dotsch, 1992; Freire, non publié a; Wong Fillmore, 1991).

La garderie est souvent le premier établissement qui assurera la continuité et la prévisibilité aux enfants de familles traumatisées qui tentent de s'établir au Canada. En raison de la confiance et du respect dont jouissent les intervenantes en services de garde, elles possèdent un potentiel considérable pour aider, mais elles ne s'en rendent pas compte. L'intervenante en services de garde devient une partie importante du réseau social de la famille et dans certains cas, elle est considérée comme faisant en quelque sorte partie de la famille élargie. Les intervenantes en services de garde occupent une position très importante en tant que stabilisatrices de la famille. Elles devraient être respectées et soutenues dans leurs efforts d'adaptation aux populations en constante évolution. Les intervenantes en services de garde interrogées dans le cadre de cette étude étaient des éducatrices expérimentées. Nombre d'entre elles étaient exceptionnelles dans leur domaine et à juste titre fières de la réputation de leur garderie offrant des programmes avant-gardistes. Les problèmes discutés reflètent les difficultés d'un système d'éducation aux prises avec des changements imprévus. Dans ces circonstances, même les professionnelles les mieux formées auront des difficultés.

Pour faciliter une meilleure compréhension et habiliter les intervenantes en services de garde à devenir une force motrice positive pour faciliter les processus d'ajustement et de «guérison» de la famille, nous proposons les recommandations suivantes :

1. Il serait souhaitable que les intervenantes en services de garde se familiarisent avec les difficultés liées à l'installation et à l'adaptation culturelle de la famille et des enfants telles qu'énumérées par divers auteurs (c.-à-d. Dotsch, 1992; Freire, 1989; Herman, 1992).

2. Les formulaires d'inscription dans les garderies devraient être modifiés pour y insérer des questions pertinentes sur les antécédents familiaux et la situation de la famille au Canada (Voir échantillon contenu dans *Teaching to Diversity* par Mary Myers, 1993). Ces formulaires devraient être accessibles à l'intervenante en services de garde chargée principalement de l'enfant.

3. Les intervenantes en services de garde ont besoin de perfectionnement professionnel pour améliorer leur formation et être mieux outillées pour répondre aux besoins particuliers des réfugiés. Par exemple, visiter les enfants à la maison, apprendre les mots clés de la langue de l'enfant, passer du temps à bavarder avec la famille dans leur propre environnement familial. Cette approche offrira une dimension différente de la famille, des compétences parentales et du développement de l'enfant.

4. Il est important pour les intervenantes en garderie de développer les compétences nécessaires pour encourager la communication avec la famille.

5. Les résultats et les compétences en ÉPE doivent inclure des expériences et mettre l'accent sur le conditionnement au stress pour permettre aux intervenantes en services de garde de travailler avec les populations de différentes origines ethnolinguistiques comme les familles indigènes et les familles migrantes. Dans le cas des réfugiés, les besoins en formation et en éducation doivent inclure les problèmes présentés par des personnes qui ont vécu la guerre ou des expériences similaires menant à une migration forcée.

6. Dans le cadre de leur stage, les étudiantes devraient accumuler des expériences et avoir une supervision appropriées pour travailler avec des enfants réfugiés. Les intervenantes en services de garde ont besoin de se faire rappeler la très importante position qu'elles occupent à titre de stabilisatrices potentielles de familles ainsi que les besoins particuliers des familles et des enfants réfugiés.

7. Les programmes en ÉPE devraient inclure les méthodes d'éducation interculturelle et bilingue des enfants, l'importance de maintenir la langue maternelle et de l'apprentissage de la langue seconde ainsi que la reconnaissance des différents stades du stress post- traumatique. En raison de la situation socio-politique actuelle dans le monde ainsi que de la politique canadienne concernant l'accueil des réfugiés, ces notions devraient être obligatoires et faire partie des cours de base.

8. On devrait former des groupes de discussion composés de parents ainsi que des groupe parents-éducatrices pour partager les expériences en matière de services de garde, discuter et apprendre de nouvelles stratégies de parentage, comprendre les buts et les pratiques de la garderie (c.-à-d. la valeur du jeu), et réaffirmer la valeur des pratiques domestiques et de la langue parlée au foyer, y compris l'effet problématique de l'anglicisation du nom de l'enfant. L'intégration n'est pas un processus à sens unique.

9. Les associations professionnelles et les agences gouvernementales devraient organiser et financer des séries d'ateliers pour parler des dernières recherches et des avantages du maintien et du développement de la langue maternelle ainsi que des expériences et besoins particuliers des réfugiés traumatisés par la guerre ou des situations analogues.

La «Latino Refugee Children in Child Care Study» a été financée par la Ryerson Polytechnic University, Faculty of Community Services Research and Scholarship Committee. Nous sommes reconnaissantes aux familles et intervenantes en services de garde qui ont participé à cette étude. Les personnes dont les noms suivent ont lu et fait de précieuses observations sur les premières ébauches du document : Julie Dotsch, Kenise Murphy Kilbride, Harold White, Nuri Rugeles Verga. ◆

Les auteures Judith Bernhard et Marlinda Freire sont originaires du Chili et ont immigré au Canada en 1973. Mme Bernhard, Ph. D., a écrit de nombreux textes sur les groupes désavantagés et sur les questions d'équité en matière d'éducation. Elle enseigne à la School of Early Childhood Education du Ryerson Polytechnic University à Toronto depuis 1985. Mme Freire, Ph. D., est psychiatre spécialisée dans le travail avec les immigrants et les réfugiés. Elle a étudié les conséquences de la migration et de l'exil sur la santé mentale avec un accent particulier sur les enfants. Professeure adjointe à l'Université de Toronto, elle est actuellement chef des services psychiatriques au Conseil scolaire de Toronto, psychiatre membre du personnel à l'hôpital pour enfants et consultante auprès du International Children's Institute.

Références bibliographiques

Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.

Dotsch, J. (1992). *Newcomer Preschool Children: Their Cultural and Linguistic Adaptation to Child Care Setting*. Manuscrit non publié. Toronto: Ontario Welcome House.

Freire, M. (non publié a). «Niños Refugiados: El idioma nativo como factor clave en el desarollo de identidad bilingual y bicultural». Dans H. Riquelme (Ed.), *Mayorías presuntamente olvidables*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Freire, M. (non publié b). «Immigrant and Refugee Children: Native Language as a Factor in the Development of Self and the Competent Acquisition of a Second Language». *Compte rendu d'un projet réalisé dans le cadre du programme Grandir ensemble initiated Child Development Research Symposium on Immigrant Refugee Children's Mental Health.*

Freire, M. (1989). «Refugee Children and their Families». Dans une collection de documents sur le symposium international sur les réfugiés *The Refugee Crisis: British and Canadian Response*, Oxford University, Angleterre.

Herman, J. L. (1992). *Trauma and Recovery*. New York: Harper Collins.

Commission de l'immigration et du statut de réfugié, Canada (1994). *Refugee Claims Statistics for 1993*. Ottawa: Approvisionnement et Services Canada.

Myers, M. (1993). *Teaching to Diversity*. Toronto: Irwin.

Unicef (1993). *Children: Innocent Victims of War*. UNICEF fundraising documentation. New York, New York.

Wong Fillmore, L. (1991). When Learning a Second Language Means Losing Your First. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-346.

Saviez-vous

1. LE NOMBRE DE FEMMES AUGMENTE PARMI LA POPULATION ACTIVE

En 1991, plus de la moitié (58 %) de toutes les femmes âgées de 15 ans et plus faisaient partie de la main-d'oeuvre canadienne rémunérée, comparativement à 45 % en 1976.

Le nombre de femmes au sein de la main-d'oeuvre canadienne est passé de 3 836 000, en 1976, à 6 188 000 en 1991, ce qui représente une augmentation de 61 %. Durant la même période, le nombre d'hommes sur le marché du travail a augmenté de 19 % seulement, passant de 6 368 000, en 1976, à 7 569 000 en 1991.

Les femmes représentaient donc 45 % de l'ensemble des travailleurs, en 1991, comparativement à 38 % en 1976.

Source: Statistique Canada, Division des enquêtes-ménages, *Moyennes annuelles de la population active, 1975 - 1983* (Ottawa, 1984), n° de publication 71-529, tableau 1; Statistique Canada, Division des enquêtes-ménages, *Moyennes annuelles de la population active 1991* (Ottawa, 1992), n° de publication 71-220, tableau 1.

2. C'EST CHEZ LES MÈRES QUE LE TAUX DE PARTICIPATION A LE PLUS AUGMENTÉ

C'est chez les mères d'enfants d'âge préscolaire que le taux de participation au marché du travail a le plus augmenté. Entre 1976 et 1991, le taux de participation des femmes dont l'enfant le plus jeune était âgé de 3 à 5 ans est passé de 41 % à 68 %. Cette augmentation a été encore plus radicale chez les mères de nourrissons et de bambins; en effet, le taux de participation des femmes dont le plus jeune enfant avait moins de 3 ans a presque doublé, passant de 32 % à 62 % durant cette même période.

Source: Statistique Canada, Division des enquêtes-ménages, *Moyennes annuelles de la population active 1991* (Ottawa, 1992), n° 71-220, tableau 8; Statistique Canada, Base de données sur les groupes cibles, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 2e éd. (Ottawa, 1990), n° de publication 89-503F, tableau 4, p.87.

3. LA PLUPART DES SALARIÉES MÈRES DE JEUNES ENFANTS OCCUPENT UN EMPLOI À PLEIN TEMPS

Environs 873 000 femmes dont le plus jeune enfant avait moins de 6 ans occupaient un emploi en 1991. Plus des deux tiers (68 %) de ces mères travaillaient à plein temps dans un emploi rémunéré ou dans leur entreprise (30 heures ou plus par semaine).

Source: Calculs d'après Statistique Canada, Division des enquêtes-ménages, *Moyennes annuelles de la population active 1991* (Ottawa, 1992) n° de publication 71-220, tableau 8.

BEST COPY AVAILABLE

4. **LE TAUX DE PARTICIPATION DES FEMMES DEVRAIT AUGMENTER ENCORE**

On s'attend à ce que les femmes continuent de jouer un rôle central au sein de la main-d'oeuvre rémunérée permanente du Canada. Selon les prévisions, le taux de participation des femmes aura passé de 58 %, en 1991, à 63 % d'ici l'an 2005. On prévoit que le taux de participation sera le plus élevé (91 %) chez les femmes en âge d'élever des enfants, soit entre 25 et 44 ans.

Source: Emploi et Immigration Canada, *Cadre de référence du SPPC, Projections 1992* (Système de Projections des Professions au Canada).

5. **LE TAUX DE PARTICIPATION EST MOINS ÉLEVÉ CHEZ LES FEMMES AUTOCHONES QUE CHEZ LES FEMMES NON AUTOCHTONES**

Le taux de participation des femmes d'origine autochtone (ayant déclaré une seule origine) à la main-d'oeuvre rémunérée n'était que de 40 % en 1986, comparativement à 56 % chez les femmes non autochtones. Le taux de chômage était élevé chez les femmes et les hommes d'origine autochtone seulement (28 % et 32 % respectivement), comparativement à celui des femmes et des hommes d'origine non autochtone (11 % et 9 % respectivement).

Source: Statistique Canada, Base de données sur les groupes cibles, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 2e éd. (Ottawa, 1990), nº de publication 89-503F, tableau 2, p. 213.

6. **L'ACTIVITÉ DES IMMIGRANTES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL SE COMPARE À CELLE DES NON-IMMIGRANTES**

Le taux de participation des immigrantes à la main-d'oeuvre rémunérée était de 54 % en 1986, soit un taux comparable à celui des non-immigrantes (57 %).

Les immigrantes étaient un peu moins nombreuses que les non-immigrantes à travailler dans des postes de soutien (28 % d'entre elles travaillent dans des postes de soutien, comparativement à 35 % des non-immigrantes); elles étaient également plus nombreuses que les non-immigrantes à travailler dans le secteur de la fabrication (10% en 1986, comparativement à 3 % des non-immigrantes). Les femmes des deux groupes occupaient un emploi professionnel dans des proportions à peu près égales (19 % des immigrantes étaient employées comme professionnelles en 1986, comparativement à 21 % des non-immigrantes).

Source: Statistique Canada, Base de données sur les groupes cibles, *Portrait statistique des femmes au Canada*, 2e éd. (Ottawa, 1990), nº de publication 89-503F, tableau 6, p. 215; Statistique Canada, *Profil de la population immigrante* (Ottawa, 1989), nº de publication 93-155, p. vii.

Tiré de «110 Statistiques sur le travail et la famille au Canada» par Donna S. Lero et Karen L. Johnson (avril 1994) avec la permission du Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme. ◆

Réseau pan-canadien

SCÈNE NATIONALE

La première réunion nationale sur la garde d'enfants en milieu familial a eu lieu à Ottawa en mai. Le symposium a rassemblé des intervenantes en milieu familial réglementé et non réglementé, des chercheures, des éducatrices, des représentantes d'organisations et des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux ainsi que des programmes de ressources de partout au Canada.

Les déléguées se sont attelées à définir la qualité dans les services de garde en milieu familial, à déterminer les forces et les défis de la garde en milieu familial et à élaborer des stratégies pour relever ces défis. Aussi bien les évaluations que la rétroaction informelle ont confirmé l'éclatant succès qu'a rapporté le symposium. Le symposium a été organisé par la Child Care Providers Association et financé par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants, Développement des ressources humaines Canada.

Le compte rendu est disponible en français et en anglais auprès de la Child Care Providers Association, Projects Office, 2085, rue Alton, Ottawa (Ontario) K1G 1X3. Tél. : (613) 731-1991. Téléc. : (613) 731-7975.

QUÉBEC

Daniel Berthiaume a été élu administrateur de la FCSGE pour la province de Québec, avec effet immédiat. M. Berthiaume travaille dans le domaine de la garde à l'enfance depuis 1980, et plus récemment comme directeur de la Garderie Autour du Monde. Il est vice-président de l'Office des services de garde à l'enfance du gouvernement du Québec et auteur d'un livre publié dernièrement sur la gestion de services de garde à l'enfance intitulé *Pour un service de garde de qualité* (Éditions logiques). M. Berthiaume possède une maîtrise en administration des affaires (MBA) et un baccalauréat en arts (majeure en psychosociologie).

QUÉBEC

Environ 300 garderies du Québec ont fermé leurs portes pour une grève d'une journée le 21 avril afin d'intensifier leur lutte pour l'amélioration des salaires. Les intervenantes en services de garde syndiquées, qui gagnent en moyenne 9,73 $ l'heure, demandent au gouvernement provincial d'accorder une subvention pour relever leur salaire de 1,50 $ l'heure cette année et de 3,50 $ additionnels l'année prochaine.

Un sondage mené par SOM — *La Presse* — Radio-

Québec après la grève a révélé que 74 p. 100 des personnes interrogées appuyaient la revendication des travailleuses.

QUÉBEC

Barbara Kaiser, qui collabore régulièrement à *Interaction*, a reçu le Bothwell Smith Award offert par la Association of Early Childhood Educators of Québec pour sa contribution et son dévouement exceptionnels en faveur des soins et du développement des jeunes enfants.

Mme Kaiser est co-auteure de *A qui confier la garde de votre enfant?* et directrice de la garderie Narnia à Westmount au Québec.

NOUVEAU-BRUNSWICK

Le 1er avril 1994, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a instauré des changements aux services de garde de la province. Les changements comprennent une réduction de 50 p. 100 des subventions de fonctionnement et de perfectionnement professionnel pour 1994-1995 et l'élimination de ses subventions dès 1995-1996. Les subventions de démarrage pour les services de garde en milieu de travail ont été abolies; les exploitantes de nouvelles garderies approuvées en 1994-1995 ne sont pas admissibles aux subventions pour nouvelles garderies.

Le niveau d'admissibilité aux services de garde entièrement subventionnés a été porté de 11 600 $ à 15 000 $ de revenu familial net. Les taux de subvention sont aussi passés de 12 $ à 15 $ pour les enfants et de 14 $ à 17 $ pour les poupons.

Les parents et les intervenantes en services de garde de différentes régions de la province se sont opposés aux changements. Dans un article paru dans le *Telegraph Journal Province*, Gayle Keith-Mitton, présidente de la Early Childhood Coalition, a déclaré que les compressions effectuées aux subventions à la garde à l'enfance pourraient sonner le glas pour plusieurs garderies partout dans la province.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

En mars, le gouvernement de la Colombie-Britannique a annoncé que les subventions à la garde à l'enfance passeront de 76 millions de dollars à 98,7 millions de dollars (une augmentation de 30 p. 100) tandis que le budget des services de garde à l'enfance sera haussé de 44,6 millions de dollars à 63,6 millions (soit un bond de 43 p. 100). Susan Harney, présidente de la BC Daycare Coalition, s'est réjouie que le gouvernement considère la garde à l'enfance comme un investissement social essentiel.

TERRE-NEUVE

Le ministère des Services sociaux de Terre-Neuve et du Labrador est en voie de restructuration pour rationaliser ses opérations et améliorer les services offerts. A cet effet, la direction de la garde à l'enfance a été incorporée à la nouvelle direction des services à la famille et de réadaptation dirigée par Don Gallant.

Vivian Randall, directrice de la direction de la garde à l'enfance pendant de nombreuses années, occupe le nouveau poste de directrice de la planification sociale et stratégique.

ONTARIO

La 42e conférence annuelle de l'Association d'éducation des petits de l'Ontario a eu lieu du 11 au 14 mai à London en Ontario. De nombreux ateliers ont mis l'accent sur le thème de l'année internationale de la famille, *Edifier la plus petite démocratie au coeur de la société*. Ces ateliers traitaient, par exemple, des familles et de l'éducatrice en éducation de la petite enfance ainsi que des femmes victimes de mauvais traitements. La conférence, qui avait au[illegible] pour objectif de reconnaître la diversité de notre société, a offert des ateliers sur les programmes d'études sans préjugés, la préservation des cultures autochtones et sur l'anglais langue seconde.

SASKATCHEWAN

Les principes directeurs pour des services de garde de qualité au Canada, élaborés lors du Forum national tenu à Ottawa en août 1994, ont été approuvés par le comité consultatif du programme de développement de la petite enfance au Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology. Le comité a recommandé que les principes soient incorporés au nouveau programme d'études en ÉPE. Le conseil consultatif sur la garde à l'enfance du ministère des Services sociaux a aussi approuvé les principes directeurs.

SASKATCHEWAN

Le nouveau cours de formation sur l'orientation sur la garde à l'enfance est maintenant offert dans le cadre de trois projets pilotes et on s'attend à ce qu'il soit disponible partout dans la province au début de 1995. Le cours de 120 heures remplace l'ancien d'une durée minimale de 42 heures. Les personnes

ALAN THOMSON

On chante en choeur le soir du banquet à la conférence de l'A.E.C.E..O.

ALAN THOMSON

Atelier sur les mouvements créatifs à la conférence de l'A.E.C.E..O.

qui le réussissent se verront créditer environ le tiers du certificat en ÉPE.

SASKATCHEWAN

Les organisations de la garde à l'enfance de la province font une promotion active de la garde à l'enfance. Grâce à la collaboration de la Saskatchewan Child Care Association et la Saskatoon Director's Association, des affiches encourageant les parents à choisir des services de garde reconnus seront placées dans tous les autobus de la ville de mai à septembre.

MANITOBA

Le ministre des Services à la famille a proclamé la Semaine de l'éducatrice de la petite enfance organisée par la Manitoba Child Care Association. La mairesse a fait la proclamation suivante :

Attendu que les éducatrices de la petite enfance fournissent un apport précieux pour soutenir les familles, l'éducation de la petite enfance, le développement socio-économique et l'amélioration de la société;

Attendu qu'environ 2 000 éducatrices de la petite enfance du Manitoba permettent aux parents de travailler ou de faire des études et d'être assurés que leurs enfants reçoivent des soins appropriés à leur développement, qu'ils sont en sécurité et qu'on veille à leur santé;

Attendu que la qualité des services de garde que reçoivent les enfants est directement liée aux salaires et aux conditions de travail de leurs éducatrices;

Attendu que la Manitoba Child Care Association soutient activement la garde à l'enfance en tant que profession et service;

Par Conséquent, Je, Susan Thompson, mairesse de la Ville de Winnipeg, province du Manitoba, proclame par les présentes la semaine du 1er au 7 mai 1994 comme : **«la semaine de l'éducatrice de la petite enfance»**. J'exhorte les citoyens et les citoyennes de Winnipeg à reconnaître l'éducation, l'engagement et l'importance des éducatrices de la petite enfance pour les enfants, les familles et le développement économique de la ville de Winnipeg.

CALENDRIER

SEPTEMBRE

30 sept. - 1er et 2 octobre

Red Deer, Alberta

Dans le cadre de l'Année internationale de la famille, la Alberta Association for Young Children a adopté pour sa conférence le thème «Face the Challenge: Supporting Families in the '90s». La conférence entend explorer, examiner et définir la diversité des familles et le rôle joué par l'éducation de la petite enfance dans la vie des enfants. Info. : AAYC Conference, Red Deer College, Box 5005, Red Deer, Alberta T4N 5H5. Tél. : (403) 342-3228. Téléc. : (403) 340-8940.

OCTOBRE

13 - 15

Gananoque, Ontario

La conférence annuelle Ontario School Age aura lieu à Gananoque, un lieu de villégiature situé à 20 minutes de Kingston. La conférence se déroulera sur le thème «Where Rural Meets Urban». Info. : Wendy Mitchell, St. Lawrence College, King & Portsmouth, Kingston, Ontario K7L 5A6. tél. : (613) 5[illegible]4-5400, poste 1133. Téléc. (613) 545-3920.

20 - 21

Toronto, Ontario

«Know More: Prevention Through Education» est le thème de la neuvième conférence annuelle de L'Institut pour la prévention de l'enfance maltraitée. Le discours-programme sera prononcé par Patricia A. Toth, directrice du National Centre for Prosecution of Child Abuse à Alexandria en Virginie. Info. Conference Coordinator, IPCA, 25 Spadina Road, Toronto, Ontario : (416) 921-3151. Téléc. : (416) 921-4997.

23 - 25

Hamilton, Ontario

La 12e conférence annuelle de l'Association ontarienne de garde d'enfants à domicile a pour thème «Turn on the Light, Share the Warmth of Home Child Care». La conférence, parrainée par la Seven Towers Non-Profit Family Day Care, donnera aux intervenantes en services de garde, aux visiteuses à domicile et aux professionnelles de la garde à l'enfance l'occasion d'être mieux informées, motivées et sensibilisées sur les questions liées à la garde à l'enfance dans les années 90. Sandy Queen prononcera le discours-programme qui portera sur la maximalisation de la santé et du bien-être grâce à une attitude mentale positive. Info. : Seven Towers (905) 574-9344. Téléc. : (905) 574-2684.

28 - 30

Regina, Saskatchewan

La conférence annuelle de la Saskatchewan Child Care Association se tiendra cette année sur le thème «The Child, the Family and You». Adele Faber, auteure de *How to Talk so Kids will Listen* and *How to Listen so Kids will Talk*, prononcera le discours-programme. Info. : Ann Perry, Box 1388, Regina, SK, S4P 3N8. Tél. : (306) 584-9660.

NOVEMBRE

4 - 6

Montréal, Québec

Le 15e congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec se déroulera à l'Université du Québec à Montréal sur le thème «Se questionner pour mieux enseigner et éduquer». Dans le cadre d'ateliers, de conférences et d'expositions, on y proposera un questionnement susceptible de stimuler la réflexion sur différentes problématiques liées au préscolaire pour mieux transmettre les divers contenus d'apprentissage et mieux aider l'enfant dans l'ac-

152

quisition du savoir et du développement global de sa personnalité. Info : A.E.P.Q., 600, rue Fullum, 6e, Montréal (Québec) H2K 4L1. Tél. : (514) 873-0733

30 - 3 décembre

Atlanta, Georgia

Les personnes participant à la conférence annuelle de la National Association for the Education of Young Children pourront choisir parmi 800 séances, séminaires et discours. Elles auront en outre l'occasion de visiter plus de 700 stands de ressources. Info. : NAEYC, 1509 16th St. N.W., Washington, D.C. 20036-1426. Tél. : 1-800-424-2460.

MAI 1995

25-27

Calgary, Alberta

La quatrième conférence bisannuelle de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance aura pour thème «Garde à l'enfance» et mettra l'accent sur les personnes qui prennent soin des enfants. La conférence comprendra des séances plénières, des discours-programmes, une foire commerciale et une soirée à la mode de l'Ouest. Des ateliers sont prévus sur l'amélioration des compétences, l'habilitation et d'autres encore où l'humour et le plaisir seront de la partie. Info : La FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. Tél. (613) 729-5289. Téléc. : (613) 729-3159.

Resources

La Société canadienne de pédiatrie a publié récemment la traduction de *Well Beings : LE BIEN-ÊTRE DES ENFANTS*. L'ouvrage est divisé en deux volumes, de format encyclopédique et en sections : les services de garde à l'enfance et la collectivité, la santé physique, la sécurité, le bien-être affectif et social, la santé et la sécurité du personnel éducateur ainsi que des questions d'ordre administratif. On y trouve aussi des feuilles-ressources, des informations à diffuser ou des lettres-types pour les cas de maladies contagieuses et qui peuvent être reproduites et distribuées aux parents.

Les deux volumes sont disponibles au coût de 48,10 $ (taxes et frais d'envoi compris), auprès de la Société canadienne de pédiatrie, 401 chemin Smyth, Ottawa (Ontario) K1H 8L1. Tél. : (613) 738-3685.

L'estime de soi est un concept dont on entend de plus en plus parler, ne serait-ce que pour prévenir le décrochage scolaire, les suicides des jeunes, la délinquance, la violence... Danielle Laporte, psychologue, et Lise Sévigny, infirmière et andragogue, ont conçu un journal de bord à l'intention des parents : *Comment développer l'estime de soi de nos enfants*. Ce document de 109 pages, produit par l'Hôpital Ste-Justine de Montréal, est un outil de réflexion, de discussion, de changement ponctuel et de croissance personnelle. Même s'il s'adresse aux parents, il sera précieux pour les éducateurs et éducatrices en processus d'intervention.

On peut obtenir ce document au prix de 15 $ (taxes et frais inclus) au Service des publications, Hôpital Sainte-Justine, 3175, ch. Côte Sainte-Catherine, Montréal (Québec) H3T 1C5. Tél. : (514) 345-4671.

Le Collège Cambrian a supervisé la traduction de *Positive Child Guidance* de Darla Ferris Miller. *L'éducation des enfants, une démarche positive*, veut souligner l'importance de l'éducation des enfants, une démarche positive qui leur permettra de devenir des citoyens compétents, sûrs d'eux-mêmes et socialement coopératifs. On y traite du développement en relation avec le comportement des enfants et de la prévention ainsi que la conduite à tenir devant les comportements inacceptables.

Ce volume de 335 pages est disponible en librairie pour 32,75 $ ou aux Éditions de l'Institut des technologies télématiques. Tél. : (705) 670-2211.

Le laboratoire d'ergonomie de l'Université du Québec à Chicoutimi a publié en mai 1993, *La santé et la sécurité au travail pour les éducatrices en garderies* de Philippe Markon et Dominique Le Beau. Ce document de plus de 200 pages constitue une analyse détaillée des problèmes de santé reliés au travail en garderie et suggère des modifications tant au niveau de l'aménagement que des gestes et postures.

Le document est disponible auprès du Laboratoire d'ergonomie, Université du Québec à Chicoutimi, 555 boul. de l'Université, Chicoutimi (Québec) G7H 2B1. Tél. : (418) 545-5049. Téléc. : (418) 693-5382.

Pour se documenter sur le SIDA, il y a *Sida, les faits, l'espoir*, produit sous la direction du professeur Luc Montagnier, et qui constitue la dernière mise au point de l'Institut Pasteur sur ce fléau du XXe siècle. On y traite de façon détaillée mais accessible de la transmission du virus, du traitement et de la prévention. On peut l'obtenir au prix de 6,95 $ (tous frais inclus) en écrivant au Centre hospitalier Verdun, 4000, boul. Lasalle, Verdun (Québec), H4G 2A3. Tél. : (514) 765-7315.

Pour aborder le même sujet avec les enfants, il y a *Viens t'asseoir avec moi* de Margaret Merrifield, illustré par Heather Collins aux Éditions Héritage Jeunesse (7,95 $ environ en librairie). Le sujet est traité de façon compréhensible et juste pour les enfants de 4 à 8 ans.

Un guide pour les responsables de garde en milieu familial est un livre exhaustif, facile à lire sur comment offrir des services de garde à domicile. Cette publication a été produite grâce à l'aide financière de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants, Développement des ressources humaines Canada. Il s'agit d'un document de 300 pages qui fournit des informations sur tous les aspects des services de garde à domicile, notamment la santé, la sécurité, la nutrition et le développement de l'enfant, comment interviewer les familles clientes, la tenue de dossiers et l'impôt sur le revenu, l'intervenante en services de garde et sa famille, l'organisation du foyer et l'élaboration de routines. La publication comprend des aide-mémoire et des formulaires-types utiles pour les intervenantes en garderie, les éducatrices, le personnel de soutien et les parents.

Le livre est disponible en anglais et en français pour 15 $ (incluant frais de port et de manutention). Des réductions sont offertes pour les commandes en vrac. Pour de plus amples informations, communiquez avec la Child Care Providers Association, 2085 rue Alton, Ottawa (Ontario) K1G 1X3. Tél. : (613) 731-1991; Téléc. : (613) 731-7975.

Nos enfants et nos jeunes d'aujourd'hui : l'Ontario de demain est un rapport rédigé par le Comité responsable du Projet concernant les enfants et les jeunes du Conseil du premier ministre sur la santé, le bien-être et la justice sociale. Le rapport propose un cadre de travail, un ensemble d'étapes et des recommandations sur les mesures à prendre en vue d'élaborer une politique visant le développement sain des enfants. La *Phase I* donne suite au rapport publié par le Conseil du premier ministre sur la santé et qui s'intitule *Prendre soin de la santé : Document de travail sur les facteurs déterminants*. La *Phase II* consistera en une campagne de mobilisation à l'échelle provinciale et la *Phase III* portera sur l'élaboration de bulletins d'évaluation des résultats à l'échelle provinciale et locale; elles seront terminées en 1995.

Pour commander ce livre sans frais en français ou en anglais, communiquez avec le Conseil du premier ministre sur la santé, le bien-être et la justice sociale, 1, rue Dundas ouest, 25e étage, Toronto (Ontario) M7A 1Y7. Tél. : (416) 326-6754. Téléc. : (416) 325-4261.

Une trousse communautaire sur la violence faite aux femmes est un ouvrage de ressources qui contient une foule d'idées, d'approches et d'outils pour aider les communautés à prendre des mesures contre la violence faite aux femmes. Les sujets comprennent les étapes à suivre pour la mise en oeuvre de la tolérance zéro face à la violence faite aux femmes; des conseils sur la création d'un groupe d'action communautaire; un questionnaire sur les services pour établir un profil des agences communautaires; un guide d'évaluation de la sécurité des femmes et une liste de contrôle; un guide de travail en sept sections portant sur les principaux domaines d'intérêts; des exemples de fiches de travail pour la planification; une bibliographie et une liste d'organismes avec lesquels communiquer.

Vous pouvez commander la trousse en français ou en anglais auprès de Groupe Communication Canada - Édition, Ottawa, Canada, K1A 0S9. Tél. : (819) 956-4802, téléc. : (819) 994-1498.

Concilier le travail et la famille : enjeux et options a été produit par le Conference Board du Canada. La première partie présente aux employeurs un instantané des changements qui se produisent au sein de la population active. Elle porte sur la nature et l'étendue de cette évolution ainsi que sur son incidence tant sur les employeurs que sur les employés. La deuxième partie présente un certain nombre d'options qui s'offrent aux employeurs désireux d'aborder les problèmes que posent les obligations professionnelles et familiales.

Vous pouvez obtenir des exemplaires de ce document bilingue sans frais auprès de l'Institut Vanier de la famille, 120, av. Holland, bureau 300, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. Tél. : (613) 722-4007, téléc. : (613) 729-5249.

Atelier national sur la garde des enfants : Perspectives des services de garde des enfants pour le XXIe siècle est un compte rendu des travaux de l'atelier d'une journée et demie tenu à Montréal, Québec, les 2 et 3 février 1994. L'atelier visait à «exprimer» les préoccupations concernant les services de garde à l'enfance, les politiques et la recherche au Canada. Les participantes et participants comprenaient des représentants des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux du domaine de la garde à l'enfance ainsi que des défenseurs des services de garde. Le rapport souligne les forces et les faiblesses des politiques et pratiques actuelles de garde à l'enfance au Canada; une série de valeurs de base; des réponses à des questions importantes ainsi que certaines stratégies pour aller de l'avant ensemble. La réunion a été organisée par la Division des programmes de garde d'enfants, Développement des ressources humaines Canada.

Des exemplaires sont disponibles gratuitement en anglais et en français auprès de Développement des ressources humaines Canada, Édifice des Finances, 1er étage, Parc Tunney, Ottawa (Ontario) K1A 1B5. Info : Collen Meloche (613) 957-3959. Téléc. : (613) 957-9562.

Guide sur la sécurité des appareils et aires de jeu par Dominique Lesage pour le compte de l'équipe de prévention des blessures de l'Unité de santé publique de l'Hôpital général de Montréal. Il a été conçu pour les organisations qui s'occupent de la conception, de l'achat et de l'entretien des aires et appareils de jeu. Le guide comprend aussi des informations sur les blessures et les principaux facteurs de risque liés aux équipements de jeu. Il contient aussi une grille d'inspection détaillée qui permet de déceler les éléments à corriger sur les appareils de jeu publics. Cette grille est principalement basée sur certaines recommandations de la norme

volontaire canadienne publié par l'Association canadienne de normalisation (ACNOR) ainsi que sur certains éléments de la norme volontaire américaine sur la sécurité des appareils et aires de jeu.

Pour recevoir un exemplaire bilingue du guide, communiquez avec le Centre de documentation de l'Unité de santé publique de l'Hôpital général de Montréal, a/s Dominique Lesage, 1616, boul. René Lévesque ouest, Montréal (Québec) H3H 1P8. Tél. : (514) 932-3055; téléc. : (514) 932-1502.

110 Statistiques sur le travail et la famille au Canada est une compilation de résultats de recherches tirés des études nationales et des sources de données les plus récentes. Ce document, rédigé par Donna Lero et Karen Johnson pour le compte du Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, est conçu pour servir d'outil éducatif afin de soulever des questions et susciter le débat. La compilation est divisée en huit grandes sections, à savoir : Changements sur le marché du travail; Changements dans la famille; Responsabilités familiales et besoins en matière de soin des personnes à charge; Stress au foyer et sur le marché du travail; Services de garde d'enfants; Mesures et protections publiques pour les salariés ayant des responsabilités familiales; Soutien accordé par les employeurs aux employés ayant des responsabilités familiales; Attitudes, perceptions et opinion publique. Chaque section commence par une brève introduction suivie d'articles et de sources auxquelles se référer pour les citations ou pour faire des lectures supplémentaires.

Ce document est disponible gratuitement, en français et en anglais, auprès du Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme. Prière d'indiquer la cote 94-E-204. Tél. : (613) 992-4976 ou (613) 992-4975. ◆

Par Francine Labrie, technicienne responsable de la matériathèque, Cégep de Saint-Jérôme (Québec).

Interaction

VOL. 8 NO. 3 FALL 1994

PUBLICATION OF THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

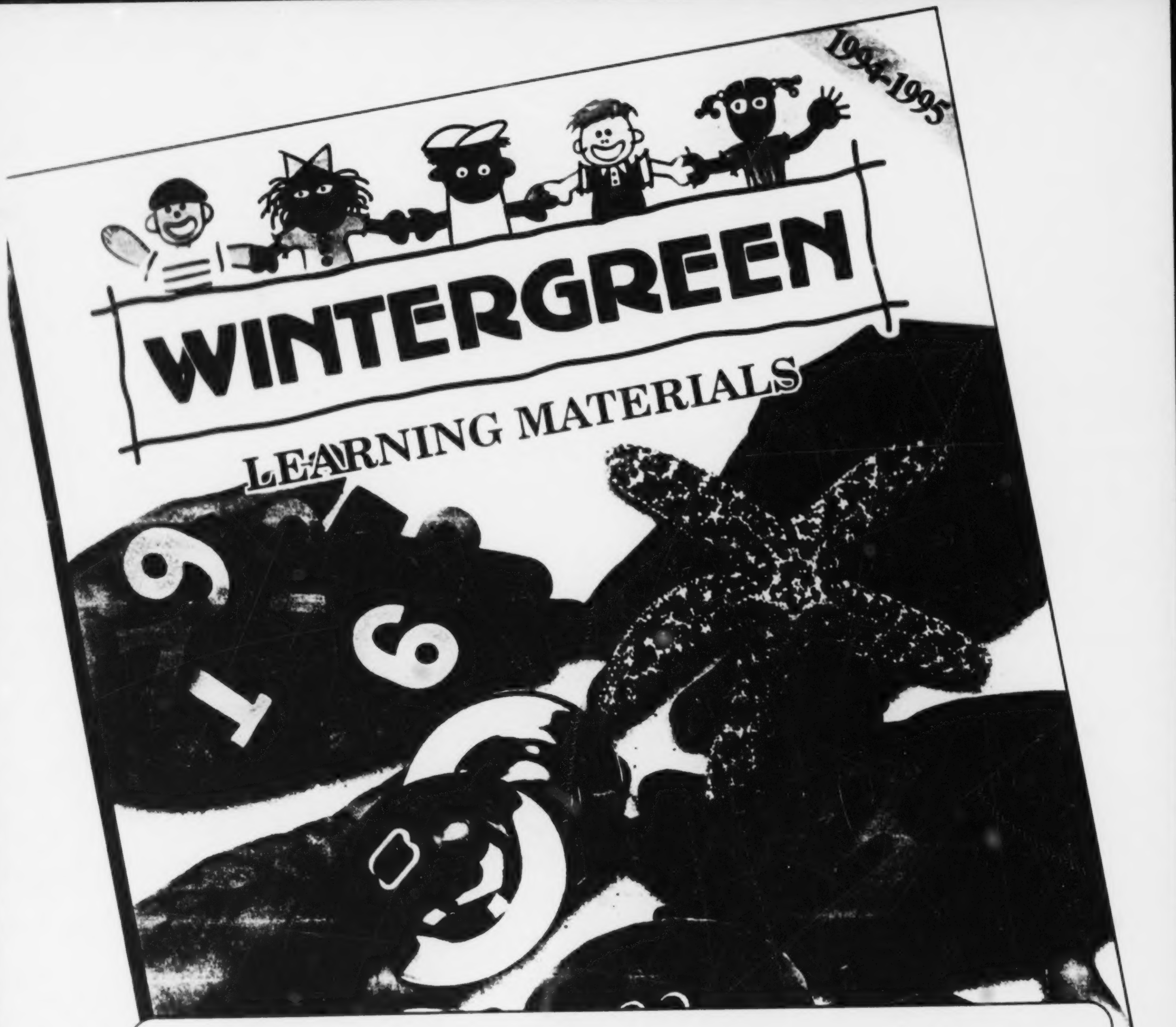
Focus on Program Ideas

Corporal Punishment

Helping Children Cope with Media Messages

Culturally Sensitive Child Care

PS 023549



It's The Best There Is

The WINTERGREEN Learning Materials Catalogue has everything you need. 180 pages of terrific products and innovative ideas that have excited teachers and caregivers in thousands of schools and daycare centres across Canada.

Don't miss our "Anti-Bias" materials on page 172 and 173; or our "Theme Based Resource Chests" starting on page 126.

WINTERGREEN offers you highly trained, friendly telephone people to help you with your order, the highest quality products available and an UNBELIEVABLE GUARANTEE on every purchase. Plus we'll guarantee to match prices of comparable products from any competitor's catalogue.

WINTERGREEN 14 Connie Cres. #10, Concord, Ont L4K 2W8

FAX Free 1-800-567-8054, Toronto Area 905-669-2481, Telephone Free 1-800-268-1268, Toronto area 905-669-2815

Interaction

VOLUME 8 NUMBER 3 FALL 1994

PUBLISHED BY THE
CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Editor	Susan Vaughn
Advertising	Mary Ahearn
Design	Susan Sullivan
Translation	Sodes
Printing	M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS

Executive Council

President	Cathy McCormack
Vice-President	Gail Szautner
Secretary/Treasurer	Milton Sussman
Past-President	Joanne Morris

Directors

British Columbia	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Cynthia Rice
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir
Director-at-Large	Rosemary Somers

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Mary Ahearn	Communications Coordinator
Catherine Ryerse	Writer/Editor *Focus*
Susan Vaughn	Editor *Interaction*
Jennifer Murphy-Hupe	Information Officer
Gaetane Huot	Membership Officer
Lyne Flansberry	Administrative Assistant

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

♦

supporting initiatives which increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

♦

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

♦

CCCF/FCSGE receives funding from Human Resources Development

GST Registration No. – R 106844335

CONTENTS

OPINIONS

Behind the Scenes 2
Letters 2
From Where I Sit 3
by Gillian Moir
Discouraging the Punishment of Children: Working for a Less Violent Future 3
by Tom Hay
Spanking: Do We Need Alternatives? 6
by Nanci Burns
Parenting in the Television Age 8
by Tom Perlmutter
Helping Children Understand and Cope with Media Messages 10
by Deb Stone-Zukowski
Children's Book Reviews 12
by Elizabeth Thornley

PRACTICE

Effective Management: Implementing a Professional Development Policy 13
by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminksy
Ask your Health Professional: Questions and Answers 15
by Deborah Kernested, RN

FOCUS

Pop Bottle Programming 17
by Marc Battle
Starting Out Right 19
by Maureen Cech
Science Tables Made Exciting 20
by Donna Swistun
How Do I Get School-Age Children to Cooperate and Have Fun? It's a Mystery 23
by Carol Ledden
Let's Pretend... The Importance of Dramatic Play 26
by Bonnie Sturm
Recipes From Across Canada 27

NEWS

Research Update: Culturally Sensitive Child Care — the Alberta Study 29
by Annette LaGrange, Dawne Clark and Elizabeth Munroe
Across Canada Network 33
Calendar 35
Resources 36

Cover photo was taken at the Algonquin College Early Learning Centre in Nepean, Ontario, by Philip Vaughn

INTERACTION is published quarterly for distribution to Federation members. All advertising is subject to editorial approval. The Canadian Child Care Federation assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***INTERACTION***, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or services by the Federation. Advertising Rates are available on request. Circulation: 2,500. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect the views of the Federation. Except for copyright material, contents of this publication may be copied with full credit given to the Canadian Child Care Federation. If contents are incorporated into another publication, please forward copy of same. Letters to the editor should be addressed to: Editor, ***INTERACTION***, Canadian Child Care Federation, 306—120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6, (613) 729-5289, FAX (613) 729-3159

Behind the Scenes

In response to readers' requests, this issue of *Interaction* focuses on Program Ideas. These practical articles cover everything from mystery games to water-powered rockets and creative science table displays. Of course, these educational, hands-on activities are also a lot of fun too.

In the Opinions section, we explore the issue of corporal punishment of children. Tom Hay, author of "Discouraging the Punishment of Children," explains the difference between discipline and punishment, outlines the debate about section 43 of the *Criminal Code of Canada*, and addresses the role of child care professionals in promoting positive discipline. In "Spanking: Do We Need Alternatives?" Nanci Burns debunks five common myths about spanking children and offers some strategies for more effective parenting.

Also included in this issue are some perspectives on the impact of the mass media on children. In "Helping Children Understand and Cope with Media Messages," Deb Stone-Zukowski explains how child care professionals can help children "get the power" to deal with the images and issues presented in the media. In addition, Tom Perlmutter, executive director of the Alliance for Children and Television, discusses the link between violence and television in "Parenting in the Television Age."

I hope readers find that these articles, and the others in this Fall issue, are helpful, enjoyable and enlightening. As usual, comments, story ideas, articles and photos are always welcome. ◆

Susan Vaughn
Editor, Interaction

Correction

Please note that CCCF Resource Sheet #20, *Sunshine — Approach with Caution*, should read Parsol 1789.

Letters

Thank you for your letter of April 26, 1994, concerning child care.

It was a pleasure for me to participate in the National Forum on Child Care. I fully appreciate the dedication and hard work being done on behalf of child care by your organization and by many other organizations throughout the country.

Your kind comments concerning the Child Care Initiatives Fund are very much appreciated. I believe that the Child Care Initiatives Fund is an excellent example of what we like to see in a program such as this.

Please be assured that I am determined to act upon our commitment to child care. Working together, we believe we can improve the day care system in Canada.

Thank you once again for taking the time to write.

— The Honourable Lloyd Axworthy
Minister of Human Resources Development

Thank you for your letter with which you enclosed the *National Child Care Policy Statement* and material by and about the Canadian Child Care Federation.

I am in complete harmony with your goals, and I assure you that the federal government places a very high value on providing a proper future for Canadian children, including adequate care for them today. As you probably know, our January 22nd budget allocated funds to create 150,000 new day care spaces over the next three years.

I look forward to working with the Federation to achieve the goals we hold in common. Child care issues are also of concern to my colleague, the Honourable Diane Marleau, Minister of Health, and so I have sent a copy of our correspondence to her.

— The Honourable Sheila Copps
Deputy Prime Minister and Minister of the Environment

[The following letter was written to Elaine Ferguson, executive director of Child Care Connection - N.S. and a member of the CCCF.]

I was pleased to receive your letter and the attached document from the National Forum on Guiding Principles on Child Care in Canada.

The principles and values put forward are much the same as those which the provinces and territories have been discussing, dating back to before the last major federal proposals on child care. Recently, I had an opportunity to discuss child care with the Honourable Lloyd Axworthy. During that discussion, the value and importance of child care to families was highlighted very much in line with the principles.

On behalf of Nova Scotia, I encouraged the federal minister to begin discussions on child care with the provinces as quickly as possible. Although child care is part of the federal social security reform, it is much broader than employment related and, I believe, deserves separate attention.

As requested, the shared values and guiding principles will be referred to the Round Table on Day Care for its review and advice on their applicability to Nova Scotia and the anticipated federal/provincial negotiations on child care.

Thank you for forwarding the document from the National Forum. I look forward to discussing child care with you as we begin to prepare for upcoming negotiations on this matter.

— The Honourable Jim Smith, M.D.
Minister of Community Services, Nova Scotia

From Where I Sit

by Gillian Moir

As I look out my office window, I reflect on being above the Arctic Circle where life includes 24 hours of darkness and eventually 24 hours of daylight. Yet, most of you are "way down there somewhere."

Imagine going to the fridge to select fresh fruit for a snack and finding nothing there and nothing available in any grocery store in town. Sounds like a real life Mother Hubbard doesn't it? Some people may wonder — could such a place really exist in Canada? Welcome to life north of 60! For people who live in the Northwest Territories, this empty cupboard syndrome can be a daily problem at certain times of the year.

The majority of residents in Canada's north live in communities of less than 3,000 people spread across three time zones. Of the approximately 66 communities in the north, only 15 have year-round road access. Although some communities can be reached by ice road in the winter, the bulk of the north can only be served by plane. For many people, this means that supplies such as food, clothing, toys, and furniture must be brought in by plane.

Early childhood educators in the north strive to provide quality child care for the children here. However, considering the demands of the climate, it is easy to feel beaten when we must also deal with the demands of the child care profession. Early childhood educators work in a variety of settings across the north — from child development centres to family day homes and after-school programs. Of the 46 licensed child care settings presently in the Northwest Territories, six are aimed at highschool students and their children. Compared to the rest of Canada, the Northwest Territories has a very young population and, consequently, a high teenage pregnancy and school dropout rate. These programs strive to provide a safe place for the children of highschool students, while also providing parenting skills and the opportunity for young parents to recognize the importance of completing their education.

As we attempt to solve our own separate issues, we must also continue to unite in providing this nation with a healthy future. The Canadian Child Care Federation plays an important role as a connecting point for the early childhood educators of Canada. Child care providers are a very dedicated group of people and we in the north are no different than others. We want what is best for all the children in Canada. From the top of this immense and diverse country to the bottom, I encourage everyone to face the challenges before them so that the children can continue to profit from our commitment. ◆

Gillian Moir is the CCCF board member for the Northwest Territories.

Discouraging the Punishment of Children:

Working for a Less Violent Future

by Tom Hay

Physical punishment passes a dangerous message from one generation to another: that it is acceptable to use violence to solve interpersonal conflicts. Research suggests that if we are to reduce the overall levels of violence in society, we must recognize the physical punishment of children by adults as a fundamental problem, challenge it and end it by education and legal reform. Opposing physical punishment of children is not just promoting one way of child rearing over another, it is seeking to apply a fundamental human right to all adult-child relationships.

The Difference Between Discipline and Punishment

Discipline can mean many things. At its worst, it is imposed by more powerful persons on less powerful persons through fear of physical or emotional pain. At its best, it is self-discipline, based on understanding and concern for others. Children's entire development is affected by early experiences with discipline.

The kind of discipline a child needs can vary with age, situation and individual differences. All children need discipline and limits. They don't need punishment. Children may need physical protection, restraint or guidance, but this isn't punishment. They need to learn about the consequences of their behaviour, but the consequences shouldn't include physical or verbal attacks. Positive forms of guidance and explanation help to teach the child self-discipline. In the long run, this works better than discipline based on fear of violence, intimidation and physical punishment. Punishment is always a negative disciplinary technique.

Physical punishment has been linked with a variety of negative outcomes ranging from increased aggression during childhood to adult violence and criminality. There are other harmful and humiliating kinds of punishment, of course, but physical punishment is clearly defined and frequently used. Its harmful effects have been well demonstrated and, in Canada, children are the only people not protected from it. Changing attitudes toward physical punishment and the encour-

agement of positive ways of teaching children discipline should help to discourage other harmful forms of punishment, such as threats and emotional abuse.

There is a tremendous need to educate the public about the short-term and long-term negative impacts of physical punishment and other forms of painful and humiliating treatment of children. Most people who work with young children or conduct research on child development understand these negative impacts and oppose corporal punishment. People who favour corporal punishment may take this position on what they consider to be moral grounds. Others merely want to believe that they are okay and that their parents are okay. Physical punishment must be okay because their parents used it on them.

Corporal punishment has historically been supported by laws, culture, education, religion, and the media. Scientifically-based challenges to corporal punishment are fairly recent. Social acceptance of corporal punishment, while decreasing, is still substantial. Education in positive approaches to discipline is especially crucial in light of the recent backlash characterized by an exaggerated fear of crime and calls for harsh physical punishment of both youths and adults who "get out of line."

Procedures, Guidelines, Regulations, Laws and International Convention

Regulations, attitudes and practices regarding the punishment of children have changed over the years, but some of the laws haven't changed in a hundred years. Growing disapproval of the physical punishment of children is part of a movement in society toward greater human rights and the protection of the vulnerable from the more powerful. In the past, the law allowed husbands to beat their wives and prison staff to beat prisoners. At present, children are the only group in society who are not protected from physical punishment.

The *United Nations Convention on the Rights of the Child* (UNCRC, 1989) provides a comprehensive outline of the way children should be treated. The *Convention* deals with parents' and children's rights and the role of all parties in promoting the optimal development of children. It has been adopted by Canada and over 200 other countries. Among other protectors, Article 19 of the UNCRC requires that:

> *States parties shall take all appropriate legislative, administrative, social and educational measures to protect the child from all forms of physical or mental violence, injury or abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment or exploitation...while in the care of parent(s), legal guardian(s), or any other person who has the care of the child.*

But Canadian children are not protected by law from all forms of physical violence. In federal law, Section 43 of the *Criminal Code of Canada* provides a limited defense against charges of assault for a parent, teacher or other person acting in place of the parent who uses "force by way of correction...if the force does not exceed what is reasonable under the circumstances." Recent legal decisions at the level of provincial courts of appeal vary on what is reasonable. This law has been challenged in numerous studies and reports, but there has not yet been a clear effort by the government to introduce change.

Provincial child welfare legislation has recently been summarized by a federal-provincial working group in a report, *Child Welfare in Canada* (1994). In most cases, physical injury to the child is grounds for protection, but it may have to be severe before child welfare agencies will intervene in cases of physical punishment. Some provinces specifically mention exceeding "reasonable discipline" or subjecting the child to "cruel and unusual treatment or punishment." Physical punishment is generally not allowed in foster care or residential care of children found to be in need of protection.

In many provinces and territories, the guidelines and regulations for non-parental care of children take a much clearer position against physical punishment and other negative forms of discipline, in line with Article 19 of the UNCRC. The Yukon, Northwest Territories and the provinces of Newfoundland and Labrador, Prince Edward Island, Ontario, Manitoba, Saskatchewan and British Columbia all have child care regulations that forbid corporal punishment, deprivation of necessities and other forms of humiliating or degrading treatment of children.

Changes and Possibilities

Ending physical punishment of children will require a long-term commitment to social change. Part of this change will involve laws, policies and protocols, but the main task will be to change the attitudes and behaviours of adults toward children. This includes the education of parents, future parents and all those who relate to children — even judges and politicians. Efforts to end the physical punishment of children can be part of a broader goal of reducing violence through approaches such as conflict resolution training, peer education programs and discouraging the glorification of violence in entertainment.

Parenting education is crucial in this effort, as a resource available to parents, as part of the education of all children and as a fundamental feature of the interaction between child care staff and parents. This education should not only focus on avoiding negative behaviours, including corporal punishment, but should also support the positive role of parents and others who care for children.

Efforts to make legal change regarding the protection of children from assault face some clear opposition. Even among those who oppose corporal punishment of children, there are varying opinions regarding Section 43. There are obvious situations where parents or caregivers should not be charged with assault if they use force that is not intended to cause pain, injury or humiliation to the child. These situations vary with the development of the child and the conditions that call for use of force by the adult to care for, guide, assist, control or protect the child. Speculations vary on how these situations might be dealt with if Section 43 is amended or removed.

Changes could come about through a Supreme Court challenge of Section 43, or through a law reform process. Some insist

that the law must be repealed, that other parts of the Criminal Code and common law will cover situations where the use of force is reasonable. Others fear that, without new protections, repeal of Section 43 would seriously hamper the ability of teachers and administrators to maintain order in schools, or that it would criminalize parents for spanking a child.

Educational and legal efforts to end physical punishment of children should be part of an integrated strategy to reduce violent behaviour and threats of violence by both adults and children. Neither adults nor children have the right to intentionally hurt others or themselves.

Roles for Child Care in Promoting Positive Discipline

People whose profession is caring for and educating young children have special contributions to make in understanding and enhancing child development. One area where child care has shown leadership is in discouraging negative forms of discipline with children.

Child care can have a positive impact not only on the development of individual children and families, but also on society's attitudes about discipline. Child care professionals have several possible roles in promoting change and providing education on the positive discipline of children.

Setting the Example

Child care can set the example for others to follow in several ways. Bringing the regulations of all provinces into line with the UNCRC would send a clear message about what is best for children's development. Regulations that require posting of disciplinary guidelines and training of staff, along with discussions with parents, help to make the example clear to everyone.

Educating Children, Parents and Future Parents

Child care facilities are obviously engaged in early childhood education. Consistent policies, supervision and support can help children learn non-violent approaches to dealing with conflict. Parents can learn by observation and discussion. If parents seem to be having difficulty with their children, child care staff can offer to help in a positive and supportive manner. Future parents can learn the value of positive discipline and specific ways to apply it in cooperative programs with schools teaching family studies, life skills or parenting.

Helping to Expand Knowledge

Child care facilities are also in a unique position for participating in research about discipline and child development. This could range from cooperating with the studies of local researchers to joining in multi-site investigations to fill important gaps in our knowledge about punishment, discipline and child development. ◆

Tom Hay, Ph.D., is a Psychologist and president of A2B Consulting in Toronto. His work for local agencies and federal and provincial governments over the last 17 years has included child welfare and children's mental health. Hay recently organized and facilitated a consultation for the Canadian Coalition for the Rights of Children on Section 43 of the Criminal Code of Canada to examine issues around physical interventions with children.

NOW AVAILABLE

CANADIAN TITLES IN THE ADDISON-WESLEY EARLY CHILDHOOD EDUCATION SERIES

SCHOOL-AGE CARE: Theory and Practice
by Steve Musson
Explores the complex set of skills, knowledge and attitudes that adults require to work effectively in school-age care.
ISBN 0-201-60190-7

CHILD CARE POLICY IN CANADA: Putting the Pieces Together
by Martha Friendly
Examines and supports the child care advocacy movement and the establishment of a publicly funded national child care system that is comprehensive, not-for profit, high quality and accessible.
ISBN 0-201-58851-X

TAKE A LOOK: Observation and Portfolio Assessment in Early Childhood
by Sue Martin
Provides a practical model to assist the student or practitioner in building observation skills through the use of various techniques.
ISBN 0-201-58857-9

QUALITY MATTERS: Excellence in Early Childhood Programs
by Gillian Doherty-Derkowski
Defines key concepts of good practice in group care for children 0-6, relates the concepts to theory, and supports them by current research.
ISBN 0-201-76614-0

EVERY CHILD IS SPECIAL: Quality Group Care for Infants and Toddlers
by Rena Shimoni, Joanne Baxter, and Judith Kugelmass
Provides practical guidance for front-line infant and toddler caregivers, as well as theoretical background for students.
ISBN 0-201-58552-9
Also available :Video Supplement
ISBN 0-201-44303-1

To order, or for more information, please contact:
ADDISON-WESLEY PUBLISHERS
26 Prince Andrew Place, Don Mills, Ontario M3C 2T8 Telephone: (416) 447-5101 • FAX: 1-800-465-0536

BEST COPY AVAILABLE

Spanking: Do We Need Alternatives?

by Nanci Burns

Spanking is a time-honoured, widespread tradition that is condoned both culturally and legally in many countries of the world, including Canada. This practice, whether it is endorsed for historical, cultural or religious reasons, is now being challenged.

Historically, it has been legal to hit people, including employees, prisoners, wives and children. This practice has now been legally banned for all groups except children. The rationale for excluding children is based on a belief that the family is sacred and interference is not allowed. This belief has slowly been eroded as we continue to see a dramatic increase in the number of neglected and abused children. Research has documented that the majority of child abuse cases are a result of parents "going too far" or "getting carried away" with disciplining their children. There is also growing proof that physical punishment is an ineffective way of changing a child's behaviour. However, many parents continue to spank their children because it is how they were raised and they are either unaware or unconvinced that alternatives work. In the article *Ten Myths About Spanking Children* (1992), Murray Straus identifies the following myths used to justify spanking:

Myth #1: Spanking Works Better Than Other Methods

Although spanking may stop undesirable behaviour in the short-term, the literature shows that the lessons children learn from spanking may not be the ones that were intended. For instance, children may learn that the way to deal with the undesirable behaviour of other people is to hit them. Research has shown that children who are hit at home are the most aggressive at school and on the playground. Children may also learn that they only need to behave desirably if their parents are watching. Most likely, these children will not adopt the need to behave desirably because they feel it is a good idea as well. Finally, it is scary to think that some children learn very early in life that love is associated with violence, as when a parent says, "I only hit you because I love you."

Myth #2: Spanking is Needed as a Last Resort

The argument heard most frequently is that the child who runs out into the street needs to learn that it is extremely dangerous. In this situation, your concern will be equally conveyed by the tone of your voice and the immediate physical removal of the child from the danger. Hitting the child is not necessary to get the message across.

Myth #3: Spanking is Harmless: I was Spanked and I'm OK

The biggest defenders of spanking are those who have been spanked, which explains why it has been so difficult to change this tradition. Studies have shown that children and adults almost always defend their parents and the level of physical force that was used by them. A key component of family bonding is that children identify with their parents and accept them as loving people. As a result, children view what their parents do as being best for them. They blame themselves as "deserving" the punishment they receive. Research has shown that physical punishment can lead to a myriad of social and behavioral problems during childhood, including playground bullying, sibling aggression and adolescent delinquency. As adults, it has been linked with alcoholism, depression, shyness, pessimism, low self-esteem and wife battering.

Myth #4: If a Parent Doesn't Spank, Children will be Spoiled and Run Wild

On average, children who are not spanked are better behaved than children who are spanked. Non-spanking parents have a tendency to use more explanation and reasoning with their children to help them see the need to adopt the correct behaviour. Non-spanking parents are more likely to pay more attention to their child's behaviour and use more affection and less verbal abuse. Discipline requires a tremendous commitment on the parent's part to educate their children about proper behaviour and give them the encouragement to practice it. The key here is not to equate "no spanking" with "no discipline."

Myth #5: If Parents Don't Spank, they will Verbally Abuse a Child.

Research shows the exact opposite. Parents who do the least spanking also do the least yelling. This point highlights the Swedish experience where spanking was legally banned in 1979. Initially, when the law was first enacted, parents resorted to increased verbal aggression. Ongoing public education campaigns about alternative ways to discipline led to a tremendous decrease in both physical and verbal aggression against children when it

was assessed 10 years later. The Swedes have made a remarkable effort to help parents achieve the level of skill that is needed to provide a positive atmosphere that allows the children to learn without the use of physical or verbal punishment.

Alternatives to Spanking

Spanking punishes a child for behaviour that is inappropriate, dangerous or wrong. Although it may work in the short-term, it does not teach the child to change his/her behaviour. Instead, it teaches the child that hitting is a way to solve problems. I like to remind myself that as a parent my most important job is to help educate my child. If I hit my child I've not only missed an opportunity to educate, I've actually miseducated them about how to solve their problems. Our goal as parents should be to help our children grow into adults who will one day be able to think independently and behave responsibly, without external motivators. Positive parenting allows us to begin teaching our children self-discipline. Knowing right from wrong and acquiring sound ethics are important outcomes of teaching children through positive parenting.

What is positive parenting? Parental attention, whether it is negative or positive, is sought after by children and is a very powerful motivator. Ensuring that greater attention is provided for behaviour that is pleasing and appropriate is the essence of positive parenting. Strategies to do this change as your child learns how and when to behave correctly. This way of thinking demands more of you as parent, since there is no *one* alternative to yelling and hitting. Instead, it requires that parents learn what motivates their children (each one is unique!) and an openness to try a variety of options. Learning options is a life-long learning process, but parenting literature, other parents, professionals, parenting workshops and, most importantly, your child, are key sources for learning new strategies for effective parenting. The earlier you start, the easier it is, but it's never too late to learn to be a good parent. The following are some suggestions to add to your own strategies for positive parenting:

Infants

Instead of punishing or grabbing when a child grasps something breakable or inappropriate, try to offer an alternative and make a swap. If eating or finishing food at the dinner table is a problem, don't waste your time trying to get them to eat. Remove them from the table until they are hungry. If your child is clingy, try to take a few minutes to do what they want to do. If you are feeling frustrated or angry and think that you might hurt them because of your own mood, put them somewhere safe (e.g. crib) until you calm down. A walk around the outside of your house or a quick shower can help you regain your sanity.

Toddlers

Children at this age love to do things themselves ("Me do it"). They make many mistakes, which can be frustrating and difficult for their parents. Toddlers need to be free to explore, but they also need limits to keep them safe. They may need to be carried if walking puts them at risk. If they are having a tantrum, ensure they are safe, but ignore them as much as possible. If they are hurting another child, a loud "No" and removal from the situation will help, but try to avoid those situations where you know your child will have difficulty behaving. With children this age, it is useful to offer choices to help them with their decision-making. For instance, when they want to pick out their own clothes, offer them several options from which to choose. Finally, if you feel very angry yourself, bang the table, clap loudly and distract both you and your child by your "unusual" behaviour.

Preschoolers

Preschool children are preoccupied with "Why?" Their curiosity can often get them into mischief. At this stage it is helpful to explain to them why you are making certain decisions. For instance, "If you put too much water in the pail, it will spill onto the floor and make a real mess." If the child is hitting another, give your attention to the child who has been hit. By comforting the hurt child, it gives the message that physical aggression will not gain your attention. If you feel you're losing it, let the child know how angry or frustrated you are and then let off steam appropriately (e.g. a loud scream, calling a friend, etc.). Remember, the children will mimic your actions someday!

School-Age Children

It is helpful to allow children of this age to have a say in the disciplining methods. They can help you set the rules and agree on fair consequences if a rule is broken. If children make the rules then they will be more likely to obey them and accept the consequences if they do not. It works best if the consequences fit the situation. For instance, if they refuse to eat their dinner, it is better to deny them dessert than to deny them TV. Parents are often amazed at how responsible children can be at this age. When they help to set their own rules, they are on the road to healthy adulthood! ◆

Nanci Burns has been a consultant and researcher in the area of family violence for more than 15 years. She has recently written two major documents on corporal punishment for the Department of Justice Canada and has spoken extensively on the topic. Most of her research gets reality tested by her two children, Heather 7 and Duncan 3.

References

Straus, Murray A. "Ten Myths About Spanking Children." *Family Research Laboratory*. University of New Hampshire. October 1992.

For further reading

Faber, Adele and Elaine Mazlish (1991). *How to Talk so Kids Will Listen and Listen so Kids will Talk*. New York: Avon.

Gordon, Thomas (1991). *Discipline that Works: Promoting Self-Discipline in Children*. New York: Plume Books.

Wyckoff, Jerry and Barbara C. Unell (1984). *Discipline Without Shouting or Spanking*. Deephaven, MN: Meadowbrook Books.

BEST COPY AVAILABLE

Parenting in the Television Age

by Tom Perlmutter

Television plays a dominant role in our society: studies show that the average family watches about 25 hours per week. Ten years ago, we had a handful of channels to choose from, today we can select more than 50 stations with the promise of many more to come in the near future. The very nature of traditional television is changing — from a static provider of programming to a medium that can be used in many different ways. Children have quickly adapted to the new reality of television, by using it to play video games, manipulate programming with a VCR, and interact with media in increasingly complex ways. At the same time, parenting pressures have increased, community resources have been stretched to the limit and more children are being left to manage on their own before and after school. Television has stepped in to fill this social vacuum by becoming parent, teacher and playmate for our children.

On its own, television is neither good nor bad. Television can provide education, relaxation, entertainment and an awareness of issues. However, it can also can promote passivity, consumerism and violence. Television can distract children from normal childhood activities like reading, playing, spending time with families, socializing with friends and daydreaming. How television affect us depends on how we use it.

There has been a great deal written about the effects of television on children. Most of this information has focused on the connection between television violence and violent behaviour. In general, the studies show that the more violence children see on television, the more likely they will think it is a normal, acceptable part of life. Watching violent programs also makes children and adults more likely to act in aggressive ways, including shouting, bullying and fighting. Television violence may have a more negative impact on children who have experienced violence, poverty, abuse or neglect in their lives. Violence makes children think the world is a very scary, dangerous place. News programs are especially frightening because children often think that the events being shown are taking place very close to home. Even adults have a difficult time making sense of complex world events; for children, this task is almost impossible and tends to foster a sense of helplessness in the face of overwhelming world disasters such as massacres in Rwanda and Bosnia or the famine in Ethiopia.

Children are not miniature versions of adults; the way they process information depends on their age and stage of development. For example, children between the ages of two and five tend to have trouble following and remembering stories. They cannot distinguish between a television commercial and a program. They are also very imitative. Although parents frequently complain about children acting out violent scenes from television programs, they are actually displaying normal behaviour. Understanding that imitation is a normal part of the learning process can help parents make choices about the programs they will allow their children to watch. As children mature, they gain a deeper understanding of television. By the age of eight, they begin to understand that the television world is not real. They know that commercials are designed to persuade viewers to buy something. While we may applaud the insight they have acquired, they have also learned something else: how to be cynical about the world adults create.

Although the public seems to be very concerned about television violence, there are other aspects of the medium that can have a negative impact on children. Although television can open up a range of possibilities for children, it can also narrow their perception of careers along the lines of gender, race and age. In one study (Williams, 1986), a community in British Columbia was studied before and after the introduction of television in the 1970s. As the children began to watch television, researchers found that they began to limit the roles they felt were appropriate

The Alliance for Children and Television has prepared a 24-page booklet entitled *Minding the Set! Making the Television Work for You and Your Family,* in conjunction with Rogers Cablesystems. Rogers is providing the book and an accompanying video free-of-charge to parents and schools in Rogers' cable areas across the country. Copies of the book are also available from the Alliance for Children and Television, 344 Dupont St., Suite 205, Toronto, Ontario, M5R 1V9. Telephone: (416) 515-0466. The Alliance is also developing a multi-media kit for parents and caregivers dealing with many of the issues discussed in this article (and many more). It will be available through parent groups, community centres, and other venues in late autumn 1994.

for each other. For example, girls expected to become nurses rather than doctors and boys expected to go to work while the girls stayed at home. Keep in mind that this was not an isolated community, only an area that could not receive television signals for a number of years.

On the positive side, television can open the door to a large and exciting world. It has the potential to educate millions of people. Shows such as Mr. Dressup and Mr. Roger's Neighbourhood promote prosocial behaviour by encouraging children to share, ask questions and resolve conflicts peacefully. Television shows can also help parents talk to their children about difficult subjects, such as drugs, smoking or sexuality. Discussing feelings can seem less risky when they are focused on characters in a favourite TV show.

One of the most interesting findings to emerge from the research is the impact that talking about television has on children. The more children talk and think critically about television, the less it seems to affect them. Understanding how television works can give viewers a sense of control, thereby lessening the impact of violent programs. In a recent study, children who normally watched a lot of violent programs were allowed to make their own videos, show them to classmates and discuss them. Prior to the study, these children exhibited aggressive or violent behaviour in social situations. At the end of the study, there was substantial improvement in their behaviour, even though they continued a steady diet of violent programming. Allowing the children to learn about television, experiment with their own shows and discuss their work critically, mitigated the negative effects of television violence.

Caregivers and parents are responsible for directing children's attention to programming that is suitable for them. Viewers should express their opinions in writing to broadcasters, the Canadian Radio-Television and Telecommunications Commission, advertisers and politicians. Or, join an organization like The Alliance for Children and Television, a national advocacy group that works to improve television programs for children and helps educate parents, caregivers, broadcasters, regulators and governments about the impact of television on children. The best way to shield children from the negative effects of television and give them a sense of control is to encourage them to think and talk critically about what they are viewing. ◆

Tom Perlmutter is executive director of the Alliance for Children and Television. He is also a television documentary producer. His show Distress Signals examined the impact of American television on cultures around the world and was nominated for a Gemini award in 1992.

References

Williams, T.M. (1986). *The Impact of TV: A Natural Experiment with Three Communities.* U.S.: Academic Press.

Scholar's Choice

Helping you make learning fun!

Encourage active play and gross motor skills with this extra sturdy play tunnel. Made of wipe clean vinyl, it compresses to 6" for storage.
22" diameter, 9' long.

Call for a copy of our 1994-95 catalogue.
1-800-265-1095

Kids Vids Katalogue
"SERVING CANADIAN CHILD CARE PROFESSIONALS"

Special Interest Teaching/Parenting Videos

Video Parents Series
The Quality DayCare Series
Winning At Parenting - Barbara Coloroso
Growing Up With Your Child - Dr. Linda McHarg
How To Talk So Kids Will Listen - A. Faber/E. Mazlish
All About Attention Deficit Disorder - Dr. T. Phelan
Siblings Without Rivalry - A. Faber/E. Mazlish
1-2-3- Magic - Dr. Thomas Phelan
"Mom's The Word" Series
...and more

Special Interest Videos For Children

The Good Food Diner
Who Will Be My Friend?
From Piggy Banks To Money Markets
A New Baby In My House
Never Talk To Strangers!
You Be Safe!

5% - 10% Discount For All CCCF Members

for a free catalogue, call toll-free 1-800-565-VIDS(8437) or write to:
KIDSVIDS KATALOGUE • P.O. BOX 207 • BALLINAFAD, ON • N0B 1H0

Helping Children Understand and Cope with Media Messages

by Deb Stone-Zukowski

The mass media provides children with a variety of disturbing images: war, crime, poverty, suicide, violence, aggression, sex, the destruction of our rainforests and the extinction of our animals. In the U.S., children spend 28 hours per week in front of video screens — more than any other activity, except sleeping (Healy, 1991). In fact, research shows that children watch 48 acts of violence per hour and are exposed to 1,000 hours of advertisements promoting war toys per year on TV (Elkind, 1990). "Kids do pay attention to what is going on in the world," says Susan Goldbereg in her book *Times of War and Peace — Dealing with Kid's Concerns*. "By the time they're six or seven, most children have been exposed to these issues through TV or listening to their friends." There are many ways that child care professional teachers can help children gain some control and "get the power" to deal with the images and issues presented in the news and mass media. First, however, teachers must understand the amount of information that each child is capable of understanding.

The Stages of Understanding

It is very important to realize that children today know much more than they understand. They want to look and sound like the adult images they see portrayed in the media but they still feel and think like children (Elkind, 1990). Because of their lack of experience, children interpret information about the world differently than adults. Depending on the child's age, something that is amusing to an adult can be quite frightening to a child.

For example, children under the age of six are in the preoperational stage of development. At this age, they cannot distinguish between fantasy and reality. They have great difficulty processing and coping with violence and human tragedy. Dr. Benjamin Spock recommends that children under four years of age have little or no exposure to violence in the media (Shaefer & De DiGeronimo, 1994).

Between the ages of six and seven, children are moving towards the formal operations stage of development but are still at a concrete operational level of thinking. Although they are becoming more capable of objective understanding, their media choices should still be carefully monitored. They should have lots of opportunities to express their feelings and ideas. A baseline of understanding can be created using simple facts and concrete examples (e.g. maps and globes). At this stage, it is important for children to have a sense of security and a feeling of adult protection.

By the age of nine, children are capable of understanding different viewpoints and discussing issues with sensitivity and empathy. Both adults and children should engage in critical analysis of the media together. Positive actions and hopeful solutions can also be discussed and planned together.

Taking Positive Action: The Role of the Child Care Professional

The following are some suggested activities for helping children cope with the mass media and giving them a sense of hope about the future:

Discussion

Assure children that you share their concerns. When dealing with young children, ensure that they know trusted adults are there to protect them. For children more than six years of age: listen to them, acknowledge their fears, be honest with your own concerns about the issues, facilitate discussion and find some commmon ground. Encourage different viewpoints and reassure them that small steps can be taken that will mean a lot. Give them simple facts about the issues presented.

Knowledge

Provide opportunities for children to learn how movies, television shows, newspapers, music videos and computer games are made. You can have children:

- visit a TV or radio station;
- make or draw cartoons;
- create a newspaper;
- make a music video;
- interview a television news reporter or journalist; or
- make a commercial.

Critical Viewing

You can teach critical viewing skills by:

- discussing alternative ways of solving problems other than violent solutions;
- discussing why marketing methods, such as images of sex and violence, are used to attract attention (e.g. Madonna and Michael Jackson);
- seeking out positive role models;
- investigating related historical facts (e.g. the Ninja Turtles were named after famous artists);
- critiquing the news, asking why, seeking out contradications and other viewpoints and avoiding assumptions; or
- doing a survey of favourite TV shows and learning why they are so popular.

Critical Choices

Encourage children to make critical choices about the music they listen to, the shows they watch on TV, the videos they rent and the movies they attend. Encourage parents to listen to the music their children like and have them tune into the same television programs as well. Help parents recognize the importance of making choices that fit with their family standards. Learn about the rating systems established by the CRTC and some local recording companies, radio stations and television stations. Provide resources for parents and children that will help them make choices. (See the resource list at the end of this article for suggestions.)

Fantasy

Encourage opportunities for children to express their feelings in ways that feel good, are non-threatening and removed from reality. This can be done by:

- role playing monsters, creatures from outer space, dinosaurs and fairytale characters;
- singing and writing songs and poetry about the rain forest, animals, peace and pollution;
- telling true or make-believe stories and using puppets to share concerns; or
- expressing feelings through visual arts (e.g. by making a peace mural).

Action Groups

Children can work with adults and older kids to become aware of various lobby groups and government agencies that can have a positive impact on the issues raised in the media. For example, the children can:

- get involved in peace activities;
- learn about conflict resolution practices;
- declare a war toy free zone;
- learn more about environmental issues, including the rainforest, endangered species, water conservation and pollution;
- contact the CRTC about violence in the media;
- write to a political leader; or
- write a letter to the editor of a newspaper.

Children are affected by the images and words presented in the news and the media. As professionals working with children, we can help them understand the role of the media and deal with the issues facing them in our world. This can be done by planning our curriculum so that it provides opportunities for children to share their views, gain knowledge, go beyond media visions, develop critical viewing skills, make critical choices, build on resources, work together with parents and have the freedom to play. ◆

Deb Stone-Zukowski, M.Ed., is a professor of Child Studies at Conestoga College in Kitchener, Ontario. She will present this topic in a workshop at the annual school-age child care conference "Exploring Environments," to be held in the fall of 1994.

References

Canadian Children's Project (1986). *Dear World.* Agincourt: Methuen Publications.

Earthworks Group (1990). *50 Simple Things Kids Can Do To Save the Earth.* Kansas City: Andrews and McMeel.

Elkind, David (1990). *The Hurried Child Growing Up Too Fast Too Soon* (revised ed.). Toronto: Addison-Wesley.

Goldberg, Susan. *Times of War and Peace: Dealing with Kid's Concerns* (1991). Willowdale, Ontario: Annick Press.

Healy, Jane M. (1991). *Endangered Minds: Why Children Don't Think and What We Can Do About It.* New York: Simon & Shuster.

Pratt Nicolson, C. (November, 1992). "Earthquakes, Wars and Crimes: Helping Kids Cope With the News." *Today's Parent,* 36-42.

Schaefer, C.E. & DiGeronimo, F. (1992). *How to Talk to Your Kids About Really Important Things.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wallach, L.B. (May, 1993). "Helping Children Cope With Violence." *Young Children,* 4-11.

Zippan, F. & Atkinson (1993). *Check It Out! The Essential Indispensible Guide to Children's Video.* Toronto: Scholastic Canada Ltd.

For further reading:

Children's Book Centre (1991). *A World of Difference With Books Activity Kit and Book List.* Toronto: The Canadian Children's Book Centre.

Guillet, Jean-Pierre & Tibo, Gilles (1992). *The Magic Powder.* Waterloo, Quebec: Editions M. Quintin.

Guillet, Jean-Pierre & Tibo, Gilles (1993). *Castle Chaos.* Waterloo, Quebec: Editions M. Quintin.

Miles, Betty (1991). *An Action Handbook for Kids — Save the Earth.* New York: Alfred A. Knopf.

Contact the Parent Music Resource Centre, 1500 Arling Blvd., Suite 300, Arlington, Vermont, 22209.

Dallytoy
EDUCATIONAL TOYS & EQUIPMENT
P.O. Box 1054
Uxbridge Ontario
L0C 1K0

CALL US IF PRICE AND SERVICE ARE IMPORTANT TO YOU.
TOLL FREE 1-800-668-1009
PHONE (905) 852-6323 FAX (905) 852-4636

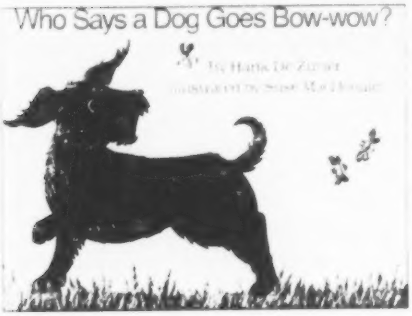
Children's Book Reviews

by Elizabeth Thorniey

Who Says a Dog Goes Bow-wow?

written by Hank De Zutter
illustrated by Suse MacDonald
Doubleday, 1993

Children will be fascinated to learn that people are not the only ones who speak different languages around the world — animals do too. Chicago professor Hank De Zutter has created a very clever book by putting together a collection of international animal sounds. For example, we discover that although a dog may say "bow-wow" in English, in Russian it's "how-how" and in Chinese it's "wang-wang." English cows say "moo," but in French it's "meuh-meuh," or "e-bah" in Ethiopian. Pigs, cats, bees, crows and many other animals are included. Some words for animal sounds around the world are very similar to each other, while others are surprisingly different. For example, while bees "bzzz" around much of the world, in Thailand they say "hueng-hueng."



Each one- or two-page spread has a picture of an animal with corresponding animal sounds in different languages. Suse MacDonald's illustrations are very reminiscent of Eric Carle's work (*The Very Hungry Caterpillar* and *Have you Seen my Cat?*), and indeed she acknowledges Carle for sharing his technique. MacDonald makes collage-style pictures by cutting shapes from hand-coloured tissue paper. The results are vibrant in colour and composition.

De Zutter notes that his book is not the final authority of animal sounds — what he presents are some of the more prevalent possibilities. As he says, in English a bird might "chirp" or "tweet." As another example, some colleagues of mine pointed out that in French a dog is more likely to say "wout-wout" than the "wah-wah" indicated in the book. Even with these differences, *Who Says a Dog Goes Bow-wow?* provides a fun way to begin teaching about the languages and countries of the world. The book will bring children of different backgrounds together as they share their own animal sounds and it will open up the world of language to children and adults alike.

A Place for Grace

written by Jean Davies Okimoto
illustrated by Doug Keith
Sasquatch Books, 1993

Grace is a little dog who longs to become a seeing-eye dog. She dreams of one day being in the Animal Hall of Fame. Sadly, Grace's hopes are dashed when it turns out she is too small for guide dog school. But, when she saves a young boy from being hit by a fire truck, Grace gets another chance at fame. The brave rescue is witnessed by a deaf man named Charlie who thinks, "I must get that dog." Charlie has been waiting a long time for a hearing dog. Charlie and Grace become friends and Grace embarks on her new dream — to become Grace: Amazing Hearing Dog. At school, she gets lessons in waking up people when the alarm clock rings and learns how to respond to the microwave beeper, telephone and, most importantly, the smoke alarm. Grace has trouble with some of her lessons but, with Charlie's help, she finally graduates from the Hearing Dog Program and becomes Charlie's special hearing dog.

A Place for Grace is a great dog story — but more than that, it introduces children to the lives and needs of people who are hearing impaired. Readers can practice the finger spelling alphabet that is illustrated at the end of the book. Author Jean Okimoto and illustrator Doug Keith have created a loveable character in Grace. Children will sympathize when she fails and cheer along when she ultimately succeeds. ◆

Elizabeth Thorniey is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library in Ottawa, Ontario.

EFFECTIVE MANAGEMENT

Implementing a Professional Development Policy

by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

It's a cinch getting people to agree that professional development is important: not every daycare educator has a degree; those who do probably have gaps in their training; and everyone's stock of energy and ideas is bound to run low once in a while. It is fun and invigorating to step out of the daily routine, meet new people and learn new theories and techniques. Professional development increases teachers' self-esteem and job satisfaction.

It is also crucial to the quality of care. In *A Great Place to Work: Improving Conditions for Staff in Young Children's Programs*, Paula Jorde-Bloom puts it bluntly: "Unless teachers keep up with the knowledge base of the profession and continue to fine tune their competencies singly and as a group, the quality of education in a program will decline."

Yet implementing a professional development program in a daycare centre is no easy task. Even to a very committed staff, it seems like spinach — good for you but not particularly appetizing, especially after a full day's work.

Educators don't want to give up their precious evenings and weekends to go to conferences, and centres may not give them time off work. Most teachers can't afford registration fees (let alone travel or hotel expenses) on their meager salaries, and many daycare budgets cannot expand to cover them.

Because centres cannot afford to offer very many raises or promotions (and there are almost no well-paid, responsible jobs to move up to), educators rarely get any concrete rewards for upgrading their skills and credentials. Many just don't see why they should bother.

To turn these feelings around and convert the staff into enthusiastic consumers of professional development, the director or supervisor must play a major leadership role. *You* must believe in the importance of professional development, and you must practice what you preach by making it part of the daily life of your centre. Here are some suggestions:

1. Set an example. If you are an ardent learner who seeks out new information and doesn't settle for quick fixes to difficult problems, then your attitude will rub off on the teachers (and the children). Take courses; join early childhood organizations; go to conferences, workshops, and retreats; or get involved in daycare advocacy.

   Stay in touch with other daycare directors and visit their centres from time to time. Seeing things done a different way always stimulates thought.

   Keep your staff well informed. Photocopy and distribute notices of workshops and speakers, and when you come across interesting articles — especially those that relate to problems your centre is encountering or interests your staff members have expressed — pass them around as well.

2. Your budget should reflect the importance of professional development in your centre. It is so much easier to motivate staff when you have enough money to give them paid time off to attend conferences, cover their registration fees, pay their replacements, and bring experts into your centre.

   At a minimum, aim to pay for each staff member to attend one major conference and one or two local workshops a year. If there are no conferences in your vicinity or if your centre just can't afford it, then it's time to find creative ways to stretch your dollars. Does your province offer professional development grants? Which organizations or businesses in your community might sponsor a specialist's workshop or an educator's trip to a conference? You can always drive with a co-worker and share the gas, stay with friends, share a hotel room or delegate one or two people to attend the conference and report back to staff.

3. Formulate a professional development policy. First you will need strong backing from your board of directors. But it's also extremely important to work closely with your staff. You will need the full cooperation of these underpaid, undervalued people to make any policy successful.

   Consider these questions. How will you decide who goes to which meeting? Will there be a rotation? Will it work on the basis of need, interest, seniority, or some other way? Who will have input into the decision, and who will have the final say? What if someone wants to do more hours than the time allotted?

   Should professional development be mandatory? Even if your province doesn't oblige educators to so a specific number of hours, your centre might. The National Association for the Education of Young Children in the United States recommends 24 hours of professional development, per educator, per year. Your budget may groan at this prospect, but don't reject the idea right away. Although educators usually know what to do, they don't always do it. A workshop on gentle guidance, for example, may renew their confidence or fill them with ideas for helping children settle disputes. Of course it may be a bust, but the teachers will still have a chance to exchange thoughts with their professional peers.

   You might require staff to attend one conference or workshop a year outside of working hours or you might require a new staff member to finish her degree.

Even if you don't make professional development hours obligatory, they could count when you are figuring out salaries, promotions and responsibilities.

Should you have one or two professional development days a year (like those in the regular school system) and close the centre to allow everyone to participate? With enough warning, parents can make other arrangements for their children. Alternatively, you could keep the centre open but you would have to find money for substitutes.

4. Tie professional development directly to the needs of your centre as a whole and to the needs of each individual member of your staff. New learning always works best when it has immediate practical applications.

This is an ongoing process. The supervisor should stay on top of things at the centre, meeting with each staff member periodically to identify needs and set objectives. Begin perhaps, with an especially interesting article. Then work together to pinpoint an appropriate conference, workshop, or course for them.

If nothing suitable exists, create your own professional development opportunities. If a teacher wants to strengthen her skills with infants, perhaps she could observe a centre with a well-developed infant program. Your health consultant would probably be delighted to give a workshop on universal precautions, and the early childhood researchers at local colleges and universities might be willing to talk about their work on cooperative play or attention-deficit disorder. Tell them frankly that you can't afford to pay them, but offer lunch, dinner or a very small honorarium and hope that their hearts are in the right place. Invite other centres to join you. Their participation will make the event cheaper, less incestuous and more stimulating.

5. As a matter of routine, educators who attend conferences should take notes and collect and photocopy handouts so that they can share what they have learned with their colleagues. A good time to do this is at the next staff meeting, while the new knowledge is still fresh.

6. Help your educators use their new expertise. As soon as they return from a conference, put your heads together to figure out ways to integrate what they have learned into the reality of the daycare. As you supervise their work, notice how the workshop has affected their performance and meet casually to give them constructive feedback. It's exciting to watch a workshop on dramatic play transform a housekeeping corner into a circus, a flower shop, a hair salon or a campground filled with children of both sexes.

7. Make sure that your centre joins local, provincial, and national early childhood professional associations like the Canadian Child Care Federation, the Canadian Association for Young Children and even the National Association for the Education of Young Children in the United States. Also join advocacy groups like the Child Care Advocacy Association of Canada and the Ontario Coalition for Better Child Care. As a membership benefit, your centre will receive excellent publications and information.

8. Become a member of your college or university library so that your educators can use its collection. Ask the librarian to arrange a tour and instruction session for the whole staff!

9. Create your own library. Read reviews in journals and order books that interest your staff. Even with a small budget, you can accumulate a range of resources on everything from discipline to emerging literacy to science curriculum materials. Invest in multiple copies of well-loved books and subscribe to magazines like *Parents*, *Working Mother*, and *Today's Parent* to get insight into the parents' point of view. Make a card catalogue, mark everything clearly as the property of the daycare, and use a sign-out system to keep track of everything.

10. Reward your staff for acquiring new skills. Though there is intrinsic pleasure in learning, it's nice to have outside recognition too. Note on evaluations when an educator has improved her performance by attending a workshop. Give books or gift subscriptions to journals on educators' birthdays or work anniversaries. (As well as being thoughtful, this gesture prevents library materials from disappearing forever.)

Whenever possible, an educator who completes a degree or a certificate course should move up the centre's salary scale and/or get a promotion, a new title and new responsibilities. At the very least, educators who are improving their work deserve your praise and respect. ◆

Barbara Kaiser is the founder and director of Sarma Daycare Centre in Westmount, Quebec. She and writer Judy Sklar Rasminsky are co-authors of The Daycare Handbook: A Parents Guide to Finding and Keeping Quality Daycare in Canada.

BEST COPY AVAILABLE

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL

Questions and Answers

Does carpeting play a role in the spread of infections in child care centres where there are infants and toddlers?

Infants and toddlers spend most of their waking hours on the floor. As a result, there are concerns that drooling, wet mouthing toys and potentially leaky diapers could contaminate the carpeting with germs and lead to the spread of illness. However, carpeting has not been found to play a role in the transmission of infections.

In child care centres, infections are more commonly spread through contaminated objects, stool and the air. Unfortunately, little can be done about germs in the air. However, caregivers can definitely make a significant impact on the spread of germs through objects and stool, regardless of whether or not there is carpeting. *First and foremost, caregivers must implement effective handwashing routines for staff, infants and toddlers.* This should be followed closely by proper diapering and toileting routines, appropriate food handling practices and the cleansing and sanitization of mouthing toys. To reduce fecal contamination within the centre's environment, children's diapers must fit snugly at their waists and thighs and have leak proof covers or pants. And, equally important, children *must wear clothes* over their cloth or disposable diapers. "Rooms in which children wore clothes over their diapers had significantly fewer contaminated inanimate objects than rooms in which clothing was not worn over diapers" (Van et al., 1991, p. 1844).

One of the advantages of carpeting is that it provides children and caregivers with warmth and comfort. *Well Beings* outlines the reasonable consensus achieved through discussion with public health officials, infectious disease experts and early childhood educators. When installing or replacing carpeting in child care centres, consider the following:

- Choose carpeting that is hypoallergenic and has short durable fibres.
- Do not install carpets in the kitchen, eating area, washrooms, within three feet (1 metre) of a diaper table or in any areas of the playroom that are used for activities such as water and sand play or painting.
- Vacuum on a daily basis and use steam cleaning equipment on a monthly basis.
- Know how to clean urine, stool and vomit off the carpet and sanitize the spot (See *Well Beings*, pp. 89-90).

Why is it not recommended that caregivers routinely wear disposable gloves for every diaper change with stool?

The routine use of disposable gloves is *not* recommended for a few reasons. First, gloves offer very little added protection over what our skin naturally provides. Skin does not absorb liquids or solids, with the exception of some chemicals. *Skin is our most effective barrier against germs.* Imagine if it did absorb water; our first bath would be our last! When changing diapers, use toilet paper or facial tissue to wipe stool off the skin and then use a disposable or cloth towel to wash and dry the child's skin. The paper and towel can keep most, if not all, of the stool from getting on your hands. Even if the germs from the stool get on your hands, they will not be able to enter your body through your skin. Small hang nails and paper cuts that have stopped bleeding will be in the process of healing and, therefore, will not be at risk of infection. Caregivers who are concerned about a cut or scrape should use a bandaid and replace it when it is soiled or wet. If you have dermatitis and must change diapers, then a disposable glove is a temporary solution to keep stool off any broken skin.

Diaper changes provide one of the few opportunities for one-on-one interaction between a caregiver and baby. Wearing gloves puts a layer of plastic between your skin and the baby's skin, which probably isn't very enjoyable or comfortable for either of you. Using gloves may also inadvertently give a child the message that bowel movements are a dirty and unnatural bodily function.

Sometimes a diaper will be full of loose or watery stools that have covered the child's front and back and run down his/her legs, too. Some caregivers find these diapers are particularly difficult to "stomach" and feel more comfortable using disposable gloves. Of course, children who have had more than two watery stools in a day should be excluded from the centre and be seen as soon as possible by their physicians. Caregivers should immediately take steps to prevent dehydration while waiting for parents to pick up their children. The only time disposable gloves are always recommended is when there is visible blood in a child's stool.

Regardless of the reasons why gloves are worn, handwashing is an absolute must after the gloves are removed. If caregivers don't wash their hands well after every diaper change, they will contaminate objects, food and the environment in general. These germs will then have the potential to enter the children's and caregivers' bodies through their mouths. Keep in mind that the routine use of gloves is an additional financial expense and also pollutes the environment.

What is the latest advice about using microwaves for heating bottles of infant formula?

Have you ever experienced an "ice headache" after taking a gulp of something cold? Well, infants can have similar experiences if they drink their formula as soon as it has been removed from the fridge. For this reason, caregivers and parents warm up bottles

of formula/breast milk for babies. Placing the bottle in a container of hot tap water or an electric bottle warmer will certainly do the job, although it will take a few minutes. Because microwaves are faster, they are often used instead. *However, the risk of scalding infants with formula/breast milk that has been heated in the microwave is a real concern.* And, even though health professionals do not recommend the use of microwaves, the reality is that people will continue to use them. Therefore, how can they be used safely?

Ideally, formula/breast milk should be poured into a measuring cup, heated in the microwave, tested and then poured back into the bottle. However, these steps take extra time and increase the possibility that the formula will be contaminated or spilled on the counter. Adults who are responding to infants' demands for food are unlikely to take the extra time required to follow these recommended procedures. Therefore, if you choose to use a microwave, consider the following (Clark Lowry, 1993, p. 3):

- Have parents provide formula/breast milk in plastic bottles.
- Glass absorbs microwave energy, which can cause a glass bottle to crack or explode.
- Remove the cover and nipple from the bottle before putting it into the microwave. This allows the heat to escape and prevents steam from collecting under nipple.
- Do not heat a 4 oz. (120 ml) bottle for more than 30 seconds or an 8 oz. (240 ml) bottle for more than 45 seconds at full power.
- Put the nipple back on the bottle and then invert the bottle 10 times. Microwaves vibrate the molecules, especially water, fat and sugar, and the friction creates temperatures within the bottle that vary at the top, bottom, sides and centre of the formula. Mixing is necessary to ensure that there are no hot spots which could scald the child during the feeding.
- Always test several drops of the formula on the top of your hand (not on the inside of your wrist).
- Formula should actually feel cool to the touch. If it feels warm, then it is higher than your body temperature and may be too hot to feed to the child. ◆

Developed by Deborah Kernested, RN, Toronto, Ontario.

References

Canadian Pediatric Society (1992). *Well Beings*. Toronto: Creative Premises Ltd.

Clark Lowry L (Summer, 1993). The Use of the Microwave for Heating Bottles of Milk. *In-Touch*, 11(2): 3-4.

Gerber M (Ed) (1987). *A Manual for Parents and Professionals*. Los Angeles: Resources for Infant Educarers.

Van R, Chuan-Chuan W, Morrow AL and Pickering LK (1991). The Effect of Diaper Type and Overclothing on Fecal Contamination in Daycare Centres. *JAMA*, 265(14): 1840-1844.

DIRECTORY OF CANADIAN CHILD CARE ORGANIZATIONS

The new edition of the Directory is now available.

It lists national, provincial, regional and local child care organizations and training institutions.

$10 for members, $20 for non-members

CCCF, 120 Holland Avenue, suite 306, Ottawa, ON K1Y 0X6
telephone (613) 729-5289 fax (613) 729-3159

Pop Bottle Programming

by Marc Battle

Before you throw another empty two-litre pop bottle into your recycle box, stop and marvel at its design. Have you ever pondered the fact that years of engineering and testing have gone into producing that bottle? That some people have dedicated their lives to that object? And here you are, merely throwing it into your blue box like a sacrifice to some pagan god.

The time has come to stop thinking of plastic pop bottles solely as containers for carbonated beverages. Instead, embrace them as valuable teaching tools for your school-age child care classroom. This article will describe how pop bottles can be used to demonstrate the principles of environmental science, engineering and aeronautics. How, you may ask? Well, don't turn the page — read on.

Have you ever found yourself in a situation where the children in your classroom are clamouring for environmental science activities, yet all you have on hand are some old plastic pop bottles? Little did you know that you already had the basic props required to create personal composters for home and school use. In fact, pop bottle composters even allow the children to observe the food as it decomposes.

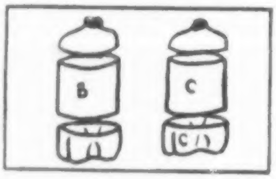
Here's what you'll need to make a pop bottle composter:

- at least three plastic pop bottles (two-litre size);
- a knife;
- wide, clear tape;
- a handful of soil from outside; and
- vegetable food waste.

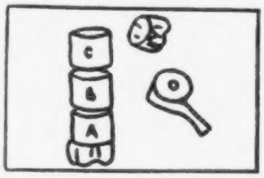
Here's how to do it:

Take one plastic pop bottle (A) and cut the top off with a knife. (Please note: Teachers should cut the bottles beforehand for the sake of safety and maintaining interest in the activity.)

Take the second pop bottle (B) and cut both the bottom and top off. Take the third bottle (C) and cut both the bottom and top off, only this time, save the bottom piece for use later on. This piece will act as a cap — an essential element for your composter as it will contain odours and, in the process, help you retain friends.



Now, comes the tricky part. Insert B into the top of A. Just squeeze the end of B and, with a little patience, it will slide right in. Try to slide it in about one inch. Now, insert C into the top of B — using the same skill, politeness and patience as before. When all the pieces are in place, wrap tape around the seams to ensure that foul smells cannot escape from the composter.



Next, throw in a handful of soil. Do not use potting soil as the micro-organisms have been zapped, thereby destroying the little guys responsible for breaking down the food waste. Then, add your unwanted food items (keep this a secret from Mom and Dad) and place the cap on top. If you place the composter in front of a window, the process of decomposition will speed up. In a few weeks, you will have some wonderful compost for your garden and the class will have been able to witness the cycle of decomposition.

◆ ◆ ◆

What if you want to make the water table more exciting and stimulating, but all you have are a couple of plastic pop bottles, a piece of peg board and some sections of garden hose. Well, why not make a water machine?

Here's what you'll need to make a water machine:

- 3 or 4 plastic pop bottles (two-litre size);
- a piece of peg board;
- pipe cleaners;
- sections of garden hose;
- a wad of plastecine; and
- a water table.

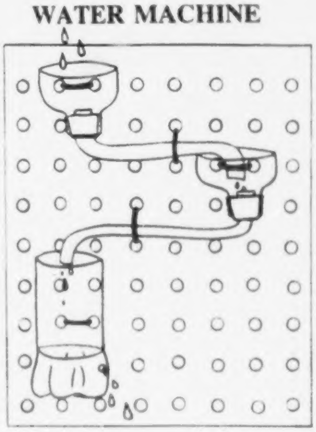
Here's how to do it:

Take a pop bottle, cut off the top, turn the top upside down and install it on the peg board. This can be done by poking two small holes in the pop bottle top and using a pipe cleaner to attach it to the peg board.

Now, take the remaining pop bottles, cut off the tops and poke holes in the bottoms. The holes will allow the bottoms to act as strainers.

Next, attach the pop bottle pieces and garden hose sections, ensuring that they are positioned to allow water to flow continuously when it is poured from the top. Use plastecine to seal the joints.

WATER MACHINE



Set up the board in the water table, have the children pour water through the top and watch it flow from pop bottle piece to pop bottle piece via the garden hose, ending its journey in the water table.

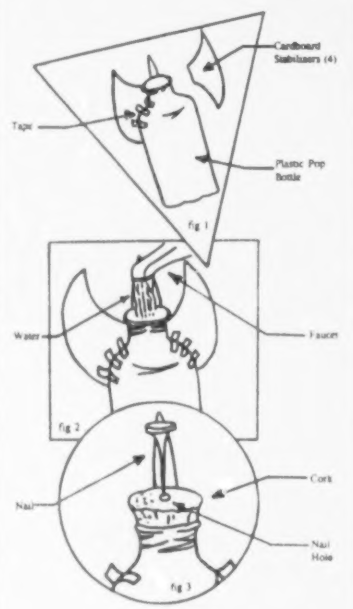
I have found it works best if teachers create their own water machines first, in order to demonstrate the purpose behind the activity. After that, the children will be able to come up their own ideas for designs.

◆ ◆ ◆

What if you want to astound a group of children with an activity so fantastic that they will want to wear T-Shirts with your name emblazoned across them? It's simple — once you know how to make a water-powered rocket.

Here's what you'll need to make a water-powered rocket:

- an empty plastic pop bottle (two-litre);
- a piece of sturdy cardboard;
- tape;
- water;
- a piece of cork large enough to fit into the top of the pop bottle;
- a bicycle pump;
- a needle adapter for the pump (the kind used for blowing up basketballs); and
- a nail.



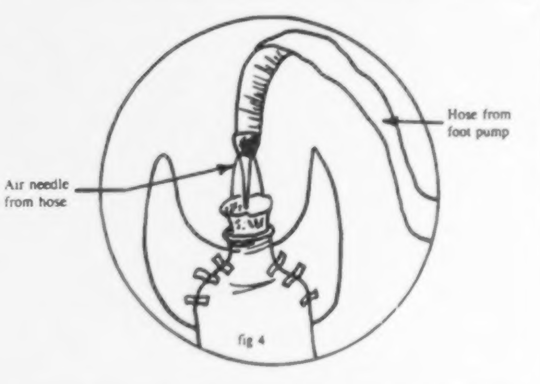
Here's how to do it:

Take a sturdy piece of cardboard and cut out three patterns that will act as stabilizers for the rocket. These pieces of cardboard should be big enough to keep the top of the pop bottle about five inches above the ground (see figure 1).

Secure these stabilizers with tape to the top portion of your pop bottle. Fill the bottle half full of water (see figure 2).

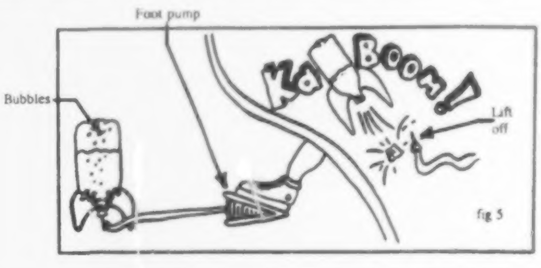
Use a nail to make a hole in the centre of the cork. Insert the cork into the top of the pop bottle and stick the needle of the pump into the nail hole until it is inside the bottle (see figures 3 and 4).

Take the rocket and your pump outside, preferably away from any toddlers as this activity scares the pants off of them. Step back and start pumping up the pop bottle. As the water starts to bubble, the air pressure in the bottle will start to increase, until eventually, the rocket will go KA BOOM and take off (see figure 5).



I hope I have convinced you to look at plastic pop bottles in a different light. The fact that most citizens on this planet see the pop bottle as a mere vessel for holding fizzy drinks is a great injustice. Pop bottles can be the key to unlocking the imaginations of children, a lightning rod that sparks the cognitive powers of young minds. Or, maybe they're just a cheap way to have fun with some cool activities. ◆

Marc Battle is a curriculum consultant with ECE Connections at Durham College in Ontario.



Starting Out Right

by Maureen Cech

When the October class photos arrive, it is always discouraging to see how few of their classmates the children can remember. How can this be? They play together, share lunches, collaborate on projects and often go to the same child care centre. Since September, they have spent almost 200 hours together — together yet sometimes very much alone. Without the focus of inclusion, the children have learned very little about their playmates.

Often, they do not know the name of today's supply teacher; the aide who helped out at nap time all last week; or the musician who came in every Friday to do a music circle. Are our children callous and unfeeling or do they lack social skills? Are we remiss in naming children and in introducing ourselves and our colleagues?

The answer says a great deal about inclusiveness. Children may hear a name once, make a quick connection, then go off to the subject of play and away from the players. They move in many groups — flexible groups with transient members. The teacher who helped open their canned peaches on Monday was gone on Friday, and someone new came: "I'm not sure who."

That is why September's child care priority must be inclusion. By making connections, we can help children get acquainted with their teachers and their friends in child care. These connections, in turn, will help children develop positive self-concepts by making them feel like an important and valued member of the group.

Play an inclusion game at snack time or just before going outside. The next morning be ready to talk to the children about the game. This is one way of debriefing. They'll say what they liked or didn't like, a funny thing they remember, or when they want to play it again. The five games that follow always provoke calls for encores!

What's in a Name?

This game lets children share their own name's history, its meaning or significance, a nickname derived from it, their feelings about it and what name they might prefer. Play it while the children are sitting together waiting to start their snack or lunch. They may want to make a placecard for themselves too. A follow-up job is to ask a different child each day to hand out the placecards, thereby combining a reading and memory game all at once.

This is an opportunity for you to talk about losing names. Sometimes a person's name is lost by being taken away or changed; this has happened to some people who were put in prisons and concentration camps. When they lost their names, they lost their personal identity. That is why it hurts so much when people call you by another name, mock your name, or shorten it to a name they prefer. Losing your name just isn't fun!

Culture Collage

When children choose to draw, encourage them to draw a collage that includes all the symbols that are special to them. The next day, let them change their collage if they choose. At the end of the week mount all of the pictures together. Try to see how many symbols are shared, and how the pictures reflect the artists. You might want to ask the children to guess whose collage belongs to which artist. The children usually want to redraw their pictures at this point. Their culture collages have already changed in a few short days. This experience reminds the children not to stereotype their friend's culture, or say that they know all about it.

I Can't Eat That

Eating lunch together is a springboard for playing a game about food preferences. Have each child name a food they didn't like when they were very small, a food they didn't like before they started school, and a food they don't like now. You can act as the group recorder with a felt marker and a piece of flipchart taped to the wall.

This shows the children how their own tastes and those of their friends have changed. It also tells them a little more about their friends. You can share your own food preferences with them too. Tell them why. "Yuk that stinks" hurts your feelings when you offer someone your favourite food. Suggest that they say instead, "I don't like that now, I may try it someday."

Gifts

Feeling accepted and appreciated by the group is very important for school-aged children. This game is a chance for them to feel appreciated and to learn names too. It is also a positive alternative to the habit of passing notes. Encourage each child to write a positive note to each of the other children in care. The note can be simple: "you can skip"; "I like your pink shoes"; or "you make me laugh" are some of the ones I have read. Fold the paper and help put the child's name on the outside fold, then put it in that child's cubby or take-home file. The gifts are lovely to give and lovely for the recipient to read at the end of the day.

Standing Ovation

This is a good game if someone in the group has had a very frustrating day. It's easy to play — just have everyone stand up, put their arms out and bring their hands together quickly 10 times. Thank them for the standing ovation. Then ask them to close their eyes. Tell them you will count from 10 to one. The people who have had a great day sit down when the number 10 is called. If they have had an average day, they sit down when the number six is called, and so on. Inevitably, only a few will remain standing. Have everyone open their eyes and clap hard for those few who have had terrible days. It helps!

September is a great time to meet new friends and become part of the group. These five games will help children feel included and learn how to include others as well. Maybe this October, when the class photos arrive, you'll have a wonderful surprise! ◆

These are just a few of the 40 games from "Global Child Growing Up," a forthcoming publication by Addison-Wesley. The book will help school-aged children look at bias and become active advocates for equality.

BEST COPY AVAILABLE

Science Tables Made Exciting!

by Donna Swistun

Children are naturally curious. Their innate desire to ask questions, explore and manipulate their environment sets the stage for future learning. Science tables are an ideal way to give children valuable hands-on experience while exploring the wonders of nature. Whether children are watching frog's eggs hatch, stroking a furry caterpillar or making their own fossils out of plaster, science tables can help them gain a deeper and broader understanding of the world around them.

SEVEN OAKS CHILD DAY CARE CENTRE

(From left to right) Sydney Rubert, Christie Roberts and Matthew Watters explore a hay bale during "Fun on the Farm."

Unfortunately, it is not unusual to walk into a child care centre and see the science table hidden in an isolated corner of the room, showcasing a few shells, a half-dead plant and a magnet. Certainly, the display at the Seven Oaks Child Day Care Centre in Winnipeg was beginning to look like that a few years ago. Since then, the science table has been completely transformed by moving it to a prominent area of the room and giving each staff member the task of coordinating the display for one week. The result has been a fun, creative exhibit of science-related objects and hands-on, self-guided activites that are thoroughly enjoyed by both the children and their parents.

At Seven Oaks, each staff member is responsible for coming up with a theme, setting up the science table and ensuring that the activities are safe. Decorating the table with colourful signs or cutouts from magazines (such as Owl or Chickadee magazines) can help make the display more attractive. If possible, books related to the science table should be placed in the centre's reading area and science-related puzzles should be placed in the puzzle area. To come up with ideas, check out the books at your local library, organize brainstorming sessions at work, and find out what the children are interested in. Of course, do not forget that parents can also provide valuable suggestions and materials — just ask!

The following chart provides a list of some of the unusual and exciting exhibits that staff at the Seven Oaks Child Day Care have presented over the past few years. I hope they inspire you to create some entertaining, educational science tables of your own. ◆

SEVEN OAKS CHILD DAY CARE CENTRE

Alexander Dupont-Korman takes a closer look at "Diane's Old Bones."

Donna Swistun is the assistant-director of Seven Oaks Child Day Care Centre, a preschool child care program in Winnipeg, Manitoba.

Theme of science table	Props
Diane s Old Bones (fossils)	Use magnifying glasses, limestone rocks containing fossils (if available) and plaster fossils made by the children.
Diana s Dinosaur Park Madalana's Dinosaur Garden	Display is based on the book *Patrick's Dinosaur* by Carol & Donald Carrick. Set up a dinosaur park on the floor using sand and rubber dinosaurs. Children can help make a cave (a box covered with papier mâche), trees (toilet paper rolls) and pools of water (if you are brave enough). Display is based on the book *Dinosaur Garden* by Liza Donnelly. To make a terrarium: plant seeds in an aquarium; add rocks, miniature dinosaurs and a pool (using a small tin foil plate); cover the top with plastic; and watch a prehistoric jungle grow.
Our Galaxy Pat's Working Astronauts	To make starscopes: take a toilet paper roll and cover one end with construction paper; pin prick the big dipper and other constellation patterns into the paper; and cover with clear tape. To make star dust: fill 3/4 of a baby food jar with corn syrup; add water and food colouring to bring the liquid to the top; add star shaped sequins or bits of foil; and glue the lid on top. Life on the moon: use rocks, sand, rockets (made from foil and toilet paper rolls) and plastic astronauts (e.g. the L'il Playmate space sets). Working in outer space: tape men's gloves to dryer vent hoses to make sleeves and have children use salad tongs as tools to pick up things.
Life in the Forest	All about trees: feature pine cones, pine boughs, slices of pine trees, pieces of pine, pictures of pine furniture, and photos of logging, lumber and carpentry activities. Animals of the forest: create a display with rocks, tree branches, a tree stump and animal figurines (e.g. Wintergreen's Classic Forest Animal Collection).
Donna's Bones	Feature a skeleton (a plastic model called the Bones Book), a bone from a chicken leg, a beef bone (the knuckle bone will show how the joint works), a cast and X-rays (check with your local hospital).
Fun on the Farm	In a wading pool, place a bale of hay or straw and plastic farm animals. We even arranged for two piglets to visit our centre. First, the children built a pen out of large waffle blocks, then they lined the bottom with plastic and straw. The visitors arrived in a dog kennel. Although the piglets were noisy and smelly, they were well worth the effort.
All About Air	Set up windchimes, fans and windmills. To make magic balloons: blow up balloons, tie the ends and hang them from the ceiling (for safety reasons). Rub balloons to create static electricity and hold them above sugar or torn pieces of tissue paper.

Theme of science table	Props
Spring	To grow tulips: plant bulbs in flower pots in the fall, place them in the fridge and take them out six weeks before spring. Pick some pussy willows.
Lisa's Tadpoles	Get some frog eggs and let them hatch. Watch the complete change from tadpole to frog. A few helpful hints: use only pond or rain water in the aquarium, aerate the water (using air stone) and feed the frogs fish food. Also, add some rocks for the frogs to sit on and include leaves and water plants from the pond where you found the frog eggs. Remember to release the frogs after they have gone through the change of life.
Insects	Display magnifying glasses and containers of deceased bugs. Live insects can be brought in and released at the end of the day. If you can find a caterpillar, it may spin a cocoon and hatch into a moth. To make an ant farm: layer sifted dirt and sand into a large jar, gather ants together (using sheets of paper sprinkled with honey or crumbs) and place them in the jar. Add a wet sponge (so the ants have something to drink), bread, cookie crumbs and small seeds. Put the jar in a dark place and give the ants time to build tunnels. Bring the jar into the light to observe the tunnels.
Growing things	Before Christmas we always plant an Amyrillis bulb, chart its growth (math skills) and watch it bloom. It usually takes about four to six weeks. Some of the bulbs have wonderful names, like Red Lion, that the children really enjoy.
Shapes	To make shadow shapes: have children trace blocks of different shapes and colour them in. Then, have the children match the blocks to their shadows. To make a shadow theatre: in a dark part of the room (perhaps under the science table), have one child hold a flashlight while another works a puppet (cardboard cutouts attached to a straw).
Colours of the rainbow	Glass frames covered with coloured acetate allow the children to see the world through coloured eyes. To make coloured carnations: put water and food colouring in a jar and add carnations. Leave the flowers in a warm room and, in about an hour, the carnations will begin to change colour. Split the stems in half and watch for two-tone flowers. Where did the colour go? Take a circle of cardboard and colour different sections red, blue, yellow, green and purple. Poke a pencil through the centre, spin the circle around and watch what happens!
Making Music	To play the bottle xylophone: take eight same-sized bottles and pour varying amounts of water into them (food colouring can also be added). Have the children tap the bottles with a metal spoon to make their own music.

How Do I Get School-Age Children to Cooperate and Have Fun? It's a Mystery!

by Carol Ledden

Every Fall, I see many new faces in my group of school-age children. While I have known some of the children for a number of years, others are new to the centre and to each other. So, how do I get the program ball rolling and help them develop a sense of team spirit and trust? By introducing them to mystery and adventure games that incorporate an element of surprise and encourage them to work collaboratively to meet exciting challenges. In these kinds of situations, children talk to each other, solve problems and trust one another to get a job done. Logic games, mysteries and quests improve the children's ability to communicate, cooperate and think logically. They also promote reading, writing and math skills. Each game provides a fun challenge — something to solve, uncover, discover and play.

How I Got Started

Years ago, a mythical prankster called the Snack Sneak would interrupt our daily routine with challenge and play. This character would sneak away with our snack and leave a note — forcing us to go on hunts, solve codes and decipher riddles to discover where our snack was hidden. These small games soon led us on to bigger and stranger things. Fortunately, with a little imagination and some inspiring ideas, anyone can create fun mystery and adventure games for kids of all ages.

Where to Start: Building the Skills

Set up the room so that puzzles and codes are a part of everyday activities. Magazines, jokes and riddles, word searches, or scrambled word messages can be left all around the room. Mystery chapter novels are extremely popular with children who are old enough to read. For non-readers, there are lots of "spot the hidden picture" books. During group time, try playing games that require acute observation and detection skills, such as Black Magic and Wink Murder, or riddles that involve some figuring or logical discussion.

The following game does not require any equipment. It can be played anywhere — at a lunch table, on the bus or during group time.

Once — A Storytelling Game

One of the best ways for children to get to know each another is by sharing stories about their lives. In this game, one person is designated the storyteller. He/she then begins to tell a story beginning with the words "Once upon a time." The storyteller either recounts a true story or makes up a tale. For example, the narrator may say "Once upon a time, I found twenty dollars on the sidewalk and gave it to my brother, since it was his birthday." The audience listens to the short story, then votes on whether they thought it was true or false. The children vote using their fingers: a peace symbol means they believe the story is true, while crossing their fingers means the tale is false. The narrator then tells everyone if the anecdote was really true or false and picks the next storyteller.

This game gives everyone the chance to talk about themselves in a safe environment where people are listening. It allows children to make up tall tales, embellish and share in the art of storytelling. The game can also help children feel more comfortable talking to a group of people. Often, children will ask the storyteller more questions about what happened and further discussions will take place.

Working as a Team, Solving and Finding

Do your kids love Lego like mine do? Sometimes, I hide our Lego and leave a note written in code to help them find it. Being able to take independent action and solve problems are skills that should be encouraged. Choice, ability and action are a big part of a school-age child's life. Start small and set-up short challenges to get them in the mood for longer games.

Investigation Assignments

Make up a series of crime solver assignments and put them in different envelopes for an R.C.M.P. Investigation Centre. Here are some examples:

CHUM MCLEOD

Assignment 1: Use magic markers and paper to make a map of the day care room. Create a legend to show where the following things are: the chess set, woodworking tools, fine paint brushes, the hot glue gun, scrap materials, computer stations, tracing paper, beautiful junk and the microscope.

Assignment 2: What different types of crime are there? Locate the dictionary in the room and make a list of 10 different kinds of crimes (e.g. theft, forgery, etc.).

Assignment 3: Every good solver should have identification. Locate the scrap paper, markers, scissors and glue and make a badge for yourself.

Playing Detective

Another way to start solving mysteries is to create a false crime and list of suspects. Witness statements will provide clues about the identity of the real criminal. It is the solvers job to uncover the truth. Here are some suggestions.

1) Make up a crime sheet that describes a theft and lists five or more suspects in the case.

2) Either draw or use cutouts from magazines to create pictures of each suspect. Pick one to be the true criminal. Place the crime sheet and suspect information in one envelope.

3) Then, using index cards, write down or draw parts of a description that a witness could have made to identify the true criminal. Examples of clue cards include: Card A. Brown hair Card B. A hat Card C. Female

4) Create assignment envelopes that contain tasks for the solvers to accomplish, such as finding out the address of their school or spotting ten items that begin with the letters "CH." In each assignment envelope, include one clue card and one task.

5) As soon as the solvers complete a task, they receive another assignment envelope containing a new clue card and different task.

6) Write the solution to the crime and place it in a separate envelope. Once the children think they know who the real criminal is, they can open up the solution envelope to see if they are correct.

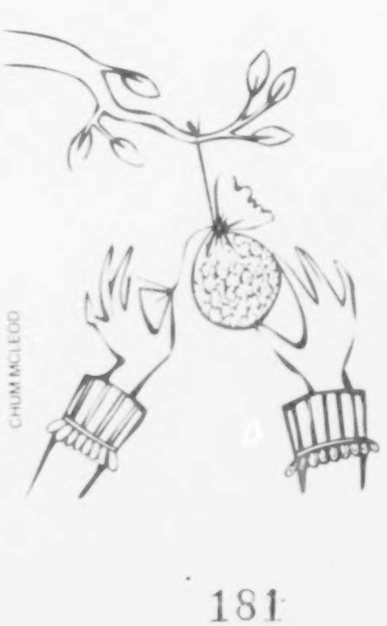
You can make up all sort of strange assignments that suit your program and your children's abilities. As the children gain practice working together, they will be ready to play more challenging, silly and exciting mystery and quest games.

The Popcorn Caper

Pick a day when most of your kids are there for snack and have it disappear! Pick a culprit — a staff member, some famous character or blame the Snack Sneak like I do.

1) Ask one of the kids to get the popcorn popper and some popcorn. Instead of popcorn, however, the child finds a note inside the container that says "I.O.U. a whole lot of popcorn. If you really, really want to eat it today, you'll have to go and play under the rug!"

2) An excited group looks under the rug to find another clue. They find an envelope with different cards inside, each with a letter on it and another small note. The letters are: C H U O C (unscramble to form the word couch). The note says: "If the snack is gone, then someone is a sneak."



3) The kids go to the couch and find another clue taped to the bottom of a cushion. It is a map with a note in code. The map shows a trail that leads from the couch in the day care room to a tree in the playground. The note reads:

"(a, is, one, some, then, gone, is, If) found you note second the from words these out scratch then it took who know to want you if but, snack your find to map the Follow"

4) The solvers figure out how to follow the map, and someone notices that the note is written backwards. Everyone goes out to the playground to find bags of popcorn hanging from tree branches! Did you figure out who played the trick? Snack Sneak of course! You can adapt this game to your setting and your kids' abilities. The challenges can be more difficult, longer or shorter, whatever your kids will enjoy!

Designing your own Mystery and Quest Games

Brainstorm with co-workers to come up with ideas for leaving clues or to think of themes you might want to try. Decide on what type of role you want to play when the game is afoot. How many helpers will you need? Do you wish to have a prize, a reward, a winner, or does everyone succeed? I always use a cooperative model; there is no winner, we all succeed. Our opponent is time, a mythical figure, failure or some dire consequence that has been set up in the context of the introduction.

Be prepared for:

- the excitement that the game generates
- the children expanding on the ideas you present
- people wanting to know what you are doing (parents, principals, staff, other kids)

Be careful:

- not to get caught up in the overly-elaborate plans or props

- to use subject matter that will not offend or frighten the community you work with
- to have proper supervision during transitions (travelling from room to room or floor to floor)
- to set up guidelines for behaviour during games, and have an alternative for children who cannot handle the guidelines
- to group the children in a way that spreads out skill levels and promotes co-operation

A quest or mystery game has four parts: a theme, an introduction, the process, and a conclusion. Pick a theme or topic and plan it out. Consider:

- space — your classroom, your backyard, outdoors, halls, etc.
- time — for planning, for the introduction, for the process
- number of participants - how many groups, how many in each
- resources — other teachers, caretakers, other parents, props available
- planner's abilities — story-writing, art, acting
- participants' abilities — reading skills, math skills, patience, attention span, independence levels

The conclusions of the games are the final reward: they can be events such as songs, dances that involve the whole group or something material, like a new game or toy. Try to make the game-playing worthwhile for its own sake, so that you are not just rewarding effort with treats.

Clues and Paths

- Pick a method for leaving messages (for example, writing in glow-in-the-dark paint on clear plastic wrap).
- Pick the type of message you want to leave (such as a scrambled-word clue).
- Be creative with locations — try things like writing in mustard on a slice of bread or wrapping notes around toothbrushes.

The secret to leaving good clues is to make them exciting and vary the amount of energy required to figure them out. Some clues can be straightforward (such as an arrow); some clues may be useless to the game on the whole or fun and exciting to see (footprints forming a trail, or a half-eaten cookie). Other clues may be part of figuring out the conclusion, such as parts of a map, pictures of "evidence," or decoding charts. So look at some of the ideas presented, remembering that you can always change them around.

Ways of Leaving Clues

- Hiding messages in balloons
- Writing in soap on mirrors or glass
- Writing in chalk on fabric that can be washed
- Writing in chalk on outside brick walls or pavement
- Writing in food colouring on bread slices
- Writing in washable markers
- Sticking paper cutouts onto walls
- Hanging fabric or paper banners
- Writing messages in glow-in-the-dark markers or paint on glass, windows or mirrors
- Writing in glow-in-the-dark markers or paint on clear plastic wrap to be hung up
- Taping messages
- Mailing cards ahead of time
- Leaving messages on friend's answering machines (co-operation and timing are important here)
- Arranging pennies on the ground to spell out words or look like arrows
- Using icing on cookies
- Leaving popcorn in garden beds
- Planting sticks in the ground with flags
- Weaving pieces of cloth into a chain link fence
- Freezing small, laminated notes in ice cubes

Types of clues and paths

- Word scrambles
- Number codes
- Letter codes
- Sound codes
- Colour codes
- Backwards writings
- Reflection writings
- Lemon juice writings
- Letters cut out or carved into objects
- Messages on leaves
- Torn-up maps
- Torn-up messages
- Riddle clues
- Directional clues
- Physical challenges — such as ten push-ups or running around the baseball diamond
- Related-object clues — such as tooth-brush, face cloth and soap = bathroom
- Scratch-and-see clue cards
- Peel-and-see clue cards

Just to get you thinking, here are some of the game titles we played at Brant Street Day Care in Toronto:

Bear's Will
Witches' Fingers
Where's Bev
Space Aliens in the Playground?
Leprechaun Visit
Rabbit Tracks
Howling Wolf

You may have already been playing mystery games and quests and have found some of the games familiar. From peek-a-boo to Agatha Christie, life is a mystery so why not be sneaky? ◆

Carol Ledden is supervisor of the Brant Street Day Care in Toronto, Ontario, and a part-time faculty member of George Brown College. She is also the author of The Snack Sneak: Logic Games, Mysteries and Quests, published by Annick Press Ltd., 1993. The section entitled "Designing your own Mystery and Quest Games" is taken directly from her book.

Let's Pretend... The Importance of Dramatic Play

by Bonnie Sturm

"I'm the mommy, you be the baby... I'm a roaring tiger, a choo choo train... I'm the police, listen to me... Let's pretend that..."

All of these fantasies are real in the minds of children who are engaged in dramatic play. Children can switch roles — from animate to inanimate objects — with a blink of an eye. To many of us, this is what childhood is all about: the ability to be anything we want without a worry in the world. Carefree, creative dramatic play promotes cognitive development and helps children learn how to share, communicate and cooperate with each other. Through role playing, children also learn how to develop empathy for others.

As caregivers, our role is to enrich the dramatic play of children in our care. This can be accomplished by providing non-intrusive supervision of children's free play. While one child may welcome suggestions and comments, another may reject any adult intervention. Be careful not to allow dramatic play to become a "teaching" situation as it will alter the value of the play for the children. The goal is to stimulate play not dominate it.

There are many ways to enhance children's dramatic play. Field trips can encourage the development of new roles and situations in make-believe dramas. For example, the activities observed during a trip to the hospital can expand a child's idea of "doctor" play. Props can also be introduced to stimulate children's imaginations. Here are some simple, inexpensive items that can be incorporated into the play areas of any child care centre.

CITY OF MEDECINE HAT CHILDREN'S SERVICES

Water

Water is a great addition to any play area. Try a squirt bottle in the hair dressing centre, some dish soap and towels in the housekeeping area, cups and a teapot full of water in the day care restaurant, and a basin and wash cloth in the baby centre. A squirt bottle, for example, can help children develop small muscle strength and eye-hand coordination. Empathy and an understanding of personal hygiene are enhanced when children are able to bathe their dolls. Pouring and measuring water give children a basic understanding of science and math. For example, comparing a dish full of water with one that is empty helps children understand the concept of weight. Pouring a cup of tea helps children estimate quantity as they discover how much water the cup can hold.

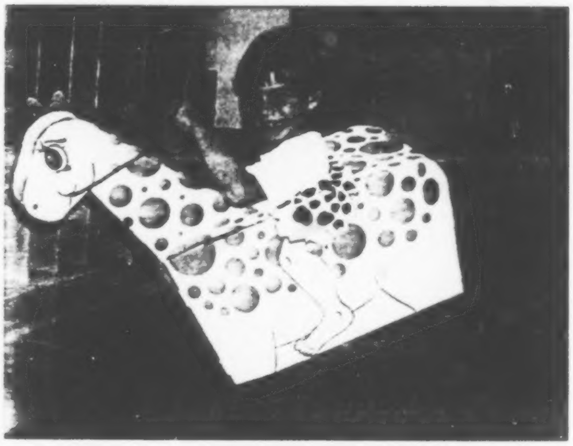
Boxes

Boxes of all sizes are another budget-wise addition to any play area. A box can become anything a child's imagination makes it. Allowing children to use art materials to produce a make-believe world enhances their planning and problem solving skills as well as their creativity.

Boxes may also be used to enhance a theme-based dramatic play centre. For example, a box can be used to make a cage for a stuffed animal pet store by cutting a small door on one side and a barred window on the other side. A box may also be fashioned into a "ride-em" toy by closing the flaps, cutting out the bottom and making a hole in the top that is large enough for a child to climb through. Then, attach strings to make shoulder straps and use paint or other pieces of cardboard to give the box animal-like characteristics.

Boxes are also wonderful tools for creativity when they are flattened. Take two large, flattened boxes and cut out the shape of a pirate ship on each one. Then, mount the cardboard ships to the sides of the stove or sink in your housekeeping area. Just add a wrapping paper roll for the mast and a sheet for the sail and your buccaneers will be ready for a voyage.

As caregivers, we can also be creative with the materials we have available. For example, a housekeeping area can be transformed into a car or train by using everyday materials. Just cover the top of a sink or stove with a sheet of construction paper, tape down a row of pill bottle lids and you have your instrument panel. To encourage early word recognition, use pictures and words to describe the functions of each key. For example, a picture of a lightbulb can indicate headlights and a trumpet shape can represent a car horn. To create a steering wheel, tape a wrapping paper tube to the car and cover the end with an ice cream lid (using a split pin to secure it). Add a chair and the children will be ready to



CITY OF MEDICINE HAT CHILDREN'S SERVICES

travel wherever their imaginations takes them. The car can be modified to form a train by adding more chairs and a smoke stack made out of a wrapping paper tube.

Books

Books, borrowed from your local public library, can also provide children with inspiration for their dramatic play as they recreate and alter stories they have heard or read.

Of course, the most economical aspect of any dramatic play centre is you! Go ahead and create centres for the children to learn and explore. It need not be extravagant, expensive, or perfect. Simplistic, "small" things really CAN amuse "small" minds. ◆

Written by Bonnie Sturm, a child care professional in Medicine Hat, Alberta.

Recipes From Across Canada

The following nutritious recipes have proven popular with kids and adults alike in child care centres across the country. They have been compiled to tantalize your taste buds and give you creative ideas for menu planning. Enjoy!

Newfoundland Tea Buns

Submitted by Mae Heffern, cook at the Confederation Building Day Care Centre in St. John's, Newfoundland. According to Mae, men who were heading out to chop wood or fish for trout used to take these tea buns with them. These buns are still popular in Newfoundland today and — best of all — they are very easy to make.

3 cups of flour

3 heaping teaspoons of baking powder

1/3 cup sugar

pinch salt

1/2 cup butter (margarine)

1 tablespoon lard

1 egg slightly beaten

1 cup water

Sift dry ingredients together and rub in butter (margarine) and lard. Mix with egg and water. Do not overmix. Roll out and cut buns. Bake 20 minutes at 450 F, but check to make sure they do not get too brown. The recipe can be varied by replacing some of the flour with wholewheat, by adding berries, raisins, nuts, etc.

Mae Heffern

◆ ◆ ◆

Pancit

Macaria Joven, cook at the Day Nursery Centre — Crossways Unit, in Winnipeg, Manitoba, provided this recipe from her native Philippines.

3 pieces of chicken legs or breast

1/2 lb. pork (optional)

3 packages of rice noodle sticks

3 carrots (slivered)

5 celery stalks (sliced thinly)

3 cloves of garlic

1 large onion

1 teaspoon of pepper

1/2 cup soy sauce

Macaria Joven and friends

Boil chicken and pork until soft (don't overcook). Remove the skin and cut meat into small pieces. Fry the garlic and onion in 2 tablespoons of oil until brown. Put the chicken and vegetables into the pan and stir fry. Add the pepper and the soy sauce and cover for a few minutes. Cook noodles according to package directions. Add drained noodles to chicken and vegetable mixture. Mix thoroughly and serve.

◆ ◆ ◆

African Snack

This recipe comes from the cookbook "Cooking Up Some Fun," by the Early Childhood Educators of British Columbia, Quesnel Branch.

Melt 1/4 pound of margarine. Stir until smooth. Add 1 cup cream of wheat. Stir until brown. Pour 1 1/2 - 2 cups milk. Stir until creamy. Add 1/2 cup sugar and 1/4 - 1/2 cup nuts. Let cook for 5 - 10 minutes. Pour into cake pan; let set. Cut into squares and serve.

◆ ◆ ◆

BEST COPY AVAILABLE

Oven Baked Arctic Char with Baked Potato & Cauliflower

The recipe for this simple yet tasty meal was provided by Louisa Arsenault, cook at Kids on the Beach Daycare in Iqaluit, Northwest Territories.

Arctic Char

Onions

Cauliflower

Salt & Pepper

Potatoes

Wash potatoes, puncture with fork, place in oven for about 1 hour or until soft, at 350 F. Slice Arctic Char in half lengthwise, remove bones, place on cookie sheet. Sprinkle with salt and pepper, cover with sliced onions. Bake at 350 F for about 30 minutes. Boil cauliflower for 20 minutes or until soft.

Louisa Arsenault

◆ ◆ ◆

Bannock

Sandra Beckman, instructor/coordinator of the ECD program at Yukon College in Whitehorse, recommends this basic recipe for bannock.

1 1/4 cup flour

1 tablespoon of shortening or butter

1/2 teaspoon of salt

1 teaspoon of baking powder

1 tablespoon of milk powder

1/2 cup of cold water

(Yields four bannock cakes.) Mix all ingredients and add the water and shortening. Knead the dough to form a smooth ball and divide into four equal portions. Flatten each bannock cake and fry over medium heat in greased pan. Turn when golden brown to cook the other side. Bannock is done when it sounds hollow to the tap of a finger.

Note: Bannock can also be baked. Place the bannock cakes on a greased cookie sheet and bake in a 350 F oven for 10-15 minutes. The addition of sugar (1 tablespoon) helps in the browning and adds to the taste. All types of flour can be used in the preparation of bannock although a half and half mixture is suggested for whole wheat bannock. ◆

RESEARCH UPDATE

Culturally Sensitive Child Care: The Alberta Study

An Overview

by Annette LaGrange, Dawne Clark and Elizabeth Munroe

"In the past year or two I have had people phone the centre and ask things like: 'Are your staff members white?' 'Do you have children that come from good families?' In responding to these questions I stress that we feel multiculturalism is very important and we go to great lengths to give everyone equal opportunities and care."

— director of a child care centre

"I have tight guidelines that I need to follow with the Day Care Licensing policy. I just can't get up and change the program for a few children. I have to look at the majority at my centre, they are the ones who pay the bills. My centre reads books on multiculturalism and we have pictures up, but I am not willing to go any farther than that. If you come to Canada, our customs and ways need to be taught. If I go to another country I would maintain what I have learned, but I would also learn and practice their culture."

— director of a child care centre

These comments were among the many that early childhood educators and parents shared with us when we asked them to tell us about their experiences of cultural diversity in child care centres. The stories were part of a recent study (LaGrange, Clark & Munroe, 1994) to determine the beliefs and practices and to identify the needs and concerns of increasingly diverse families and staff in Alberta's child care system. In the following overview of the study, we describe the context and framework, the recommendations, and the strategies for change.

The Context for the Study

The need for the study was identified by an early childhood educator, Livleen Singh, who along with others committed to meeting the cultural needs of children and their families, approached the Alberta Association for Young Children and the Citizenship and Heritage Secretariat for sponsorship. The study, conducted in the summer of 1993, proposed 16 recommendations for providing culturally sensitive care.

A Definition of Culturally Sensitive Care

We defined culturally sensitive care as care that recognizes and respects the ways that culture shapes the development of all children and specifically mediates the risks and opportunities that cultural diversity presents for them.

The Participants

Participants in the study included centre staff, administrators, post secondary educators, organizations that provide services to young children, consultants, parents, early childhood services teachers, family day home providers and members of ethnic communities. In order to obtain a broad range of input, we included a Delphi exercise (a technique for gathering expert opinion), focus groups, a questionnaire to centre directors and six case studies of centres that represented different cultural compositions.

The Ecology of Cultural Sensitivity

Prior research on cultural issues alerted us to the relationship of culture to children's development, family relationships, the values and beliefs of staff, and the well-being of communities (Derman-Sparkes, 1992; McGee Banks, 1989; Taylor, 1992; Wong Fillmore, 1991). The work of Bronfenbrenner (1979) provided us with a framework for the study. We considered the environments in which children live, the influence on centres, and the broader environment (macrosystem) that includes the political, social and economic expressions of culture. The potential risks and opportunities that cultural diversity presents for children were seen to be influenced by all the experiences that children have as they live in a socially constructed world.

Early in the study, it was apparent to us how unique centres were in their cultural composition. Any set of guiding principles intended to enhance cultural and developmental appropriateness would need to be adapted to individual centres. While basic beliefs and values about diversity may be shared by most of the child care community, ways of translating these beliefs into practice may differ. For example, a centre that has children and staff with a variety of cultural experiences would implement an anti-bias curriculum differently from a centre that is very homogeneous. As one director recognized:

"Cultural sensitivity does not just happen — it must be made to happen. I wish we had the opportunity to have some of

the cultures involved with our children. I can see where the lack of acceptance can come in, when there is no exposure to real life issues."

This example, and others like it, confirmed for us the importance of a framework that enabled us to see each centre in its own context.

Strategies for Change

Several respondents emphasized how difficult it is to change beliefs and values. One director told us that:

> *"Before I became director here there was a big push to encourage a multicultural approach to programming. This involved families and staff. When I tried to continue it there was somewhat of a backlash effect from the staff. The old standard line of 'Don't forget about the white Canadian' came up directly. There was a sense of slight resentment. I feel that this is not just in our centre but reflects the mood of the entire province. '[It's a] don't shove it down our throats attitude.' This scares me — I'd hate to see a backlash effect."*

Another director recognized that:

> *"Staff must be willing to examine their own prejudices honestly. They need time to develop self-awareness about their own identity, cultural beliefs, behaviours and attitudes toward various aspects of other people's identities.*

Participants were asked to suggest ways to bring about change. The strategies fell into four categories:

- staff-training — preservice and inservice;
- models for culturally sensitive care;
- leadership; and
- resources.

The majority of the participants considered training to be the most pressing need. But participants recognized that, while training at the college level and in the provincial orientation course could serve as an introduction to the issues, long term change could occur only through an on-going process of coming to know oneself better and learning to become more reflective about practice. As the study states: "It is critical to note that change occurs best when people have time to assimilate new ideas in their own contexts and that one-day workshops seldom produce change without follow-up in small groups over time" (LaGrange, Clark & Monroe, 1994, p. 82).

Participants also wanted to see, visit, or talk to others about examples of culturally sensitive care. Being able to see culturally sensitive programming allows staff to begin to envision how culturally sensitive care might look in their particular situation. Sharing among centres, viewing videos, or participating in pilot programs were suggested as ways that staff could be exposed to models.

Many participants recognize that change will not happen without the direction and support of leaders. To develop leadership, they suggested establishing project groups, holding symposiums on cultural diversity, mentoring and support groups.

While many survey respondents felt that their most pressing need was for resources, others stated that many resources were currently available. The problem appears to be one of accessing available resources. A possible solution is that an organization could facilitate access to both human and material resources through a resource centre, networks and resource lists.

There are many other ways to bring about the changes proposed in the recommendations, but the four identified above were preferred by the respondents.

Conclusion

This study describes current beliefs and practices as expressed to us by the participants. It identifies their needs and concerns in relation to culturally sensitive child care.

Centres appeared to be at various stages of providing culturally sensitive care, ranging from centres in which no multicultural practices were identified or thought to be necessary to those that were pioneers in extending current knowledge and understanding of practice. Sixteen recommendations were proposed in the study. In response to the recommendations, the Alberta Association for Young Children and the Culture and Citizenship Heritage Secretariat have sponsored a new project to support the professional development of staff. This project has the potential to help us understand how to bring about change.

Annette LaGrange, Dawne Clarke and Elizabeth Munroe teach in the Early Childhood Education Program at the University of Calgary. They have extensive experience in child care, multicultural education and working with families.

References

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Derman-Sparks, L. (1992). It Isn't Fair! Antibias Curriculum for Young Children. In B. Neugebauer (Ed.), *Alike and Different.* Washington, DC: National Association for Young Children.

McGee Banks, C.A. (1989). Parents and Teachers: Partners in Multicultural Education. In J.A. Banks & C.A McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives.* Boston: Allyn & Bacon.

LaGrange, A., Clark, D., Munroe, E. (1994). *Culturally Sensitive Child Care: The Alberta Study.* Edmonton, AB: Alberta Association for Young Children.

Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the Politics of Recognition.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Recommendations for Culturally Sensitive Child Care

The full report (LaGrange, Clark & Munroe, 1993) describes the risks and opportunities for children, staff, and the community that were identified by the participants. It also describes the needs and concerns of parents and staff. Following are the recommendations and a brief discussion of the findings.

Each centre needs to be guided by principles based on the context of the centre and current knowledge of culturally sensitive practice.

Both the literature and this study indicate that centres that use a set of guiding principles find it easier to provide culturally sensitive care. While some centres requested a set of principles, it appears guiding principles are most helpful when they are adapted to the specific cultural context of the centre. Staff also benefit from the process of constructing guiding principles. We suggest that centres use the framework provided by these recommendations to establish principles for their own centres.

All programs for young children need to mediate the risks and opportunities inherent in cultural and linguistic diversity.

Children do not experience precisely the same practice and belief structures at home and at child care centres. While continuous care is often considered important for children, this may not always be so. For some children from culturally and linguistically diverse families, either continuity or discontinuity of care may present risks. For example, risks may be minimized for children when care is deliberately discontinuous, as in a situation where there is a need to diversify a monocultural environment or where the children's home lives reflect traumatic refugee or immigration experiences.

The early childhood community needs to increase its understanding of the critical influence of cultural identity and home language in a child's development.

The data available from the study and the literature emphasize the strong connections between children's cultural environments and their identities. While all centres appear to understand the importance of developing a positive self-concept, not all seem to appreciate the role of culture in developing a sense of self, an individual identity. There are definite risks for children who do not feel that their culture is accepted or appreciated.

There is also strong evidence indicating the potential risks for children when their home language is not valued or is replaced too soon with English. The risks extend to families who become unable to communicate well enough to socialize their children or to transmit values, beliefs and traditions. It is apparent, also, that there are benefits for children who learn more than one language.

Programs for all children should include an anti-bias, anti-racist curriculum.

The literature emphasizes that children who are not provided with opportunities to experience and to appreciate differences risk developing intolerance and prejudice towards others. The opportunity to explore differences and to interact with diverse people enhances and contributes to children's development. On the other hand, lack of exposure is seen to diminish children's abilities to become aware of, accept, and appreciate diversity.

Provincial policy should continue to provide a baseline that guides culturally sensitive practice; however, policies should be examined and, if necessary, revised to ensure that they are responsive to the needs of children and families in a pluralistic society.

Stories from caregivers and parents throughout the study indicated that, while provincial day care regulations provide a baseline for the safe, nurturing care of children, these guidelines may also present risks. It appears that the regulations were originally developed with a monocultural view of Canadian society and may not fulfil the needs of our diverse population.

Early childhood programs must respect the dignity and worth of each family's cultural beliefs and practices.

A basic premise of the Canadian vision of a multicultural society and of culturally sensitive care is an appreciation of diversity and a respect for the dignity and worth of others. Many parents' stories told of situations where caregivers had questioned family practices, indicating that they were not appropriate; yet these practices were not harmful to the children and were intended to convey the parents' love and care. Some caregivers also seemed to believe that only Canadian practices were acceptable.

The early childhood community must recognize the fundamental influence of the family on a child's development.

Caregivers recognize that the family is the primary socializing factor in the lives of children. In families, a child learns about traditions, values, beliefs and family life. The family's cultural and linguistic environment is a vital influence on the formation of a child's identity. While child care provides opportunities to participate in different activities and environments, the family remains the most important influence.

Early childhood staff must collaborate with families to develop, implement and evaluate culturally sensitive programs.

While caregivers are responsible for developing and presenting programs for children in a centre, they cannot be experts in all areas. Much of the information required to present culturally sensitive programs

could come from families. However, many constraints prevent the active involvement of families in the centre. It is the responsibility of caregivers to take the initiative to involve families as partners with the centre.

Information about available, affordable and appropriate resources for culturally sensitive programming needs to be disseminated.

Caregivers need to access resources in addition to those provided by families. While many survey respondents indicated that there was a need for culturally sensitive materials for both children and caregivers, most Delphi participants maintained that many resources were available but that centres did not know about them.

Culturally diverse staff should be recognized as an important component of culturally sensitive child care.

One of our research questions was whether having culturally diverse staff influenced the beliefs and practices in centres. Many comments indicated that the presence of even one staff member from a different background enabled caregivers to become more sensitive to cultural diversity. Culturally diverse staff also acted as resource people, providing information on the childrearing practices, traditions and beliefs of their own cultures. Some parents sought centres where culturally diverse staff could provide new experiences for their children or where children would see others like themselves.

Training programs need to prepare caregivers to provide culturally sensitive care.

Participants identified the preparation of caregivers as the most critical need in the provision of appropriate culturally sensitive care. In addition to specific knowledge, skills and abilities related to cultural sensitivity, participants stressed the need for certain dispositions, particulary the willingness and motivation to examine personal beliefs and practices. While some training programs have components that include culturally sensitive care, participants stressed that more emphasis on diversity was needed.

Early childhood staff members need access to ongoing professional development opportunities specific to culturally sensitive care.

Many participants in the study believed that becoming culturally sensitive is an ongoing process requiring both the examination of one's own cultural beliefs and practices and the ability to consider situations from the perspective of others. While college programs provide a basis, caregivers need continuous opportunities to explore cultural concerns. One-time workshops are insufficient — professional development needs to be regular and long-term.

Centres need the support of leaders, mentors and models of culturally sensitive care.

Participants suggested that caregivers need to see appropriate culturally sensitive child care in practice and need to be able to talk with people who are pioneering programs. The initiative for new programs may come from individual centres, but attempting to develop new programs can be lonely and uncomfortable. Caregivers require the leadership and support of others who are involved in this area.

Boards of directors of children's programs need to understand and support culturally sensitive programming.

To implement culturally sensitive care, centres need the support of boards of directors. Board members themselves may need to become more aware, to examine their own beliefs and practices, and to understand what is required to implement culturally sensitive programs.

There is a need to continue to find ways to work with families in situations where the families' beliefs and values conflict with those of centres or with those of Canadian society.

Most participants showed a strong desire to become more responsive to the needs of culturally diverse children and families. They recognized, however, that providing culturally sensitive care is not a simple matter. Practices in child care are based on caregivers' deeply held beliefs about what is best for children and on provincial regulations. Whether practices originate from the province or the individual caregiver, these practices are culturally determined.

When the cultural beliefs of centres and families conflict, it is not always easy or possible to resolve the issues. Basic beliefs about equality, gender roles and discipline are not easily compromised. Given that similar conflicts are not easily resolved in society itself, to suggest that there are easy answers in child care is not realistic. If caregivers are to meet the needs of children, they must continue to seek solutions.

There is a need for additional research on which to base culturally sensitive practice.

As with many studies, this study presented questions for further research. First, it seems necessary to conduct a follow-up study within five years to assess progress in implementing the study's recommendations. Second, the process of change needs to be examined. What are effective ways to change programs? How can caregivers change their understandings and dispositions? What makes a difference in providing culturally sensitive child care? Does the presence of diversity, either among the children or the caregivers, cause a change in beliefs and attitudes? What is the connection between attitude and behaviour? How can parents be more actively involved as partners with their children's caregivers? How successful have caregivers been in finding ways to mediate cultural clashes? What further help and support do caregivers require to offer better care? These are only a few of the questions for further research. ◆

Across Canada Network

NATIONAL

Chris Axworthy, MP for Saskatoon-Clark's Crossing in Saskatchewan, introduced a Children's Bill of Rights (C-254) in the House of Commons on June 2. The private member's bill would ensure that every act of parliament would be interpreted so as not to abrogate or infringe upon the rights of Canadian children as outlined in the *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Among other things, the bill requires the federal government to ensure that: Canadian children remain free from all forms of public and private exploitation; social welfare agencies and governments make decisions regarding children with the "best interests of the child" taken into account; and Canadian children are free from discrimination and have the right to cultural, linguistic and religious dignity.

BRITISH COLUMBIA

Linda McDonell has been elected CCCF director for British Columbia. McDonell has worked in the child care field for more than 20 years as a front-line early childhood educator, an executive member of the Early Childhood Educators of B.C., and a researcher and teacher. She is currently working on her Masers in Child and Youth Care at the University of Victoria.

Women's Equality Minister Penny Priddy recently announced the B.C. government's plan to invest an additional $42 million to make child care more affordable for parents and safer for children. Priddy said more than $22 million will go directly to make child care more affordable for low-income parents who are working or learning job skills. This will open the door to child care for an additional 3,000 families this year. Priddy said the government is also making child care safer, healthier and more stable for children by investing more than $14 million in recruiting and keeping child care workers. As well, health and safety regulations will be reviewed and tightened. The plan also provides: $1.76 million for moving 123 children with special needs off waiting lists and into child care that meets their needs; $2.8 million for renewing child care and testing new ways of delivering child care across the province; and $100,000 for creating 500 new infant and toddler spaces.

YUKON

Sandra Beckman has been re-elected to her second term as CCCF director for the Yukon. Beckman is currently instructor/coordinator of the Early Childhood Development (ECD) program at Yukon College in Whitehorse. She has an M.Sc. in Early Childhood Administration, a Bachelor of Education and an Early Childhood Services Diploma.

This fall, the Yukon College ECD program will be offering its third distance education course to five communities. In addition, the Child Care Training Project, which is funded by CCIF, will be packaging five ECD workshops for distance delivery.

Every Wednesday, the Yukon Child Care Board coordinates a child care-related column for a local newspaper called *The Yukon News*. So far, response to the articles has been very positive.

ALBERTA

Alberta Ombudsman Harley Johnson recently released the results of a six-month probe into the way licensing officers investigate complaints about child care centres. Johnson studied all 737 complaints against 248 of Alberta's 637 day care centres last year. The report states that some centres were allowed to continue operating despite scores of violations. For example, in the space of four years and 10 months, one child care centre had to be visited 87 times and accumulated 276 identified non-compliancies with the legislation. Mike Cardinal, Minister of Social Services, has made it clear that neither he nor his department requested the investigation. A total of 56 recommendations are included in the report. The recommendations include: adding prison terms to the sanctions faced by day care operators who contravene the provincial regulations act or fail to pay fines; posting the results of all investigation and monitoring visits on the premises of day cares centres; ensuring that all government operating allowances are tied directly to compliance with legislative requirements for proper care; and establishing special investigation units in Edmonton and Calgary to examine all urgent complaints where children could be at risk.

SASKATCHEWAN

The second public report on Saskatchewan's Action Plan for Children has been released. Part of the $4.4 million announced for this program in 1994-95 will be put into a fund called Prevention and Support Grants. The purpose of these grants is to enable communities to take preventative, supportive action that will enhance the well-being of children, youth and families.

MANITOBA

This year, 2,000 members of the Manitoba Child Care Association are celebrating 20 years of membership service. Parties have been held at the MCCA's provincial conference and by several regional branches throughout the province. A popular part of the festivities has been a display featuring a visual mon-

tage of 20 years of letters, posters, badges, minutes, conference programs and newspaper articles. This stroll down memory lane gives members a chance to time-travel through the MCCA's history and get a unique view of child care in Manitoba.

ONTARIO

The AECE.O's Provincial Legislative Recognition Committee is taking steps to develop a model that has as its key components: the creation of standards of practice; an accountability function; entry standards; a voluntary reporting function; and a registration process. On June 9, Charles Beer, MPP for York-Mackenzie, moved a private member's notice of motion to draft legislation that will support the legislative recognition of early childhood educators in Ontario. The motion stated that "the government of Ontario should formally recognize the need for professional regulation of early childhood educators and should develop an act that prescribes, among other things, minimum entry standards, standards of practice and a code of ethics for early childhood educators." Beers asked to have the draft legislation presented no later than the end of the 1994 legislative session.

NEW BRUNSWICK

Lynda Homer has been re-elected to her second term as CCCF director for New Brunswick. Homer holds a Masters in Early Childhood Education and has worked directly with young children and families as a preschool teacher/director and early intervention director for a number of years. She is currently a provincial consultant with the Office For Childhood Services in New Brunswick.

The New Brunswick Farm Women's Organization has established a committee to deal with issues and concerns about rural child care in the province. The goal of the New Brunswick Committee on Rural Childcare is to promote the development of a child care strategy that addresses the needs of children in the province, including the diverse needs of farm women.

Providing better child care for all children was the topic of a series of one-day workshops co-hosted by the New Brunswick Early Childhood Coalition Petite Enfance and the New Brunswick Association for Community Living. *Footprints to Impacting Futures: Inclusive Child Care*, which was funded by the federal Ministry of Human Resources, was attended by parents, advocates and child care professionals. Following the workshops, a report was compiled summarizing participants' ideas and recommendations about integrated child care services.

NOVA SCOTIA

The province's budget for 1994-95 has the following implications for registered day care centres in Nova Scotia:

Effective July 1, 1994, the minimum daily family fee has been increased from $1.50 to $1.75 for full day care and $1.00 to $1.17 for part day care. For after-school care, the minimum fee remains at .80 cents.

The maximum daily subsidy fee, usually adjusted on January 1 of each year, remains at $16.85 for the 1994-95 fiscal year.

Effective, January 1, 1995, an additional 50 subsidized spaces will be added to the day care subsidy program to bring the total number of spaces in the province to 2,200.

PRINCE EDWARD ISLAND

Cynthia Rice has been elected CCCF director for Prince Edward Island. Rice has a Bachelor of Arts in Child Study from Tufts University in Boston, Mass. She has worked in the child care field for the past 15 years. Rice is currently coordinator of Parkdale Sherwood Headstart, a child care centre in Charlottetown.

Early Childhood Services, formerly under the Department of Health and Social Services, is now part of the Health and Community Services Agency. The new phone number is (902) 368-6518. ◆

CCCF Essay Contest

Win a trip to the Canadian Child Care Federation (CCCF) conference in Calgary, Alberta, May 25-27, 1995. The CCCF is inviting ECE students across Canada to submit a 750-1500 word essay on an issue in child care. Essays written by first, second and third prize winners will be published in *Interaction*.

First prize is a trip to the CCCF's 1995 conference in Calgary, including free registration, airfare and accommodation. Second and third prize winners will receive a one-year membership in the CCCF. So pick up your pens, dig through those recently written papers and enter the contest! Deadline for submissions is March 1, 1995.

Mail your essay to: Student Essay Contest, Canadian Child Care Federation, 120 Holland, Suite 306, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Include your name, address and school. Please note that we are unable to return essays.

CALENDAR

OCTOBER

13 - 15

Gananoque, Ontario

This year's Ontario school age conference will be held in Gananoque, a resort town 20 minutes from Kingston, Ontario. The conference theme is "Where Rural Meets Urban." Richard Scofield will be the keynote speaker. Contact: Wendy Mitchell, St. Lawrence College, King & Portsmouth, Kingston, Ontario, K7L 5A6. Telephone: (613) 544-5400 ext. 1133. FAX: (613) 545-3920.

20 - 21

Toronto, Ontario

"Know More: Prevention Through Education" is the theme of the ninth annual conference of the Institute for the Prevention of Child Abuse. The keynote speaker will be Patricia A. Toth, director of the National Centre for Prosecution of Child Abuse in Alexandria, Virginia. Contact: Conference Co-ordinator, IPCA, 25 Spadina Road, Toronto, Ontario, M5R 2S9. Telephone: (416) 921-3151. FAX: (416) 921-4997.

23 - 25

Hamilton, Ontario

The theme of the 12th annual conference of the Home Child Care Association of Ontario is "Turn on the Light, Share the Warmth of Home Child Care." The conference, which is sponsored by Seven Towers Non-Profit Family Day Care, will give caregivers, home visitors and child care professionals the opportunity to become better informed, motivated and aware of the child care issues of the '90's. Keynote speaker Sandy Queen will focus on maximizing health and well-being through a positive mental attitude. Contact: Seven Towers at (905) 574-9344. FAX: (905) 574-2684.

28 - 30

Regina, Saskatchewan

This year, the theme of the Saskatchewan Child Care Association's annual conference will be "The Child, the Family and You." The keynote speaker will be Adele Faber, author of *How to Talk so Kids will Listen* and *How to Listen so Kids will Talk*. Contact: Ann Perry, Box 1388, Regina, SK, S4P 3N8. Telephone: (306) 584-9660.

NOVEMBER

4 - 6

Montreal, Quebec

The 15th conference of the Association d'éducation préscolaire du Québec will be held at the University of Montreal under the theme "Se questionner pour mieux enseigner et éduquer." Through workshops, seminars and exhibits, participants will be encouraged to reflect on different preschool-related issues in order to improve the delivery of various curricula and help children achieve global growth and improve their learning experiences. Contact: A.E.P.Q., 600, rue Fullum, 6e étage, Montreal (Québec) H2K 4L1. (514) 873-0733.

30 - December 3

Atlanta, Georgia

Delegates attending the annual conference of the National Association for the Education of Young Children will be able to choose from 800 sessions, seminars and speeches, and browse through more than 700 exhibit booths of resources. Contact: NAEYC, 1509 16th St. N.W., Washington, D.C., 20036-1426. Telephone: 1-800-424-2460.

JANUARY

20 - 21

Dartmouth, Nova Scotia

The sixth annual Child Care Connection - NS conference and trade show will focus on "Quality Child Care: A Great Place to Grow." Special guest and keynote speaker will be Alice Sterling Honig, a recognized authority on infant and toddler development, caregiving and parent involvement. Contact: Child Care Connection - NS, Suite 100, 1200 Tower Road, Halifax, Nova Scotia, B3H 4K6. Telephone: (902) 423-8199 or 1-800-565-8199 (in Atlantic Canada). FAX: (902) 492-8106.

MAY

25 - 27

Calgary, Alberta

The theme of the Canadian Child Care Federation's fourth annual conference is "Caring for a Living," focusing on those who care for the children. The conference will include plenary sessions, key-note speakers, a trade show, and an evening of western hospitality. There will be workshops to develop skills, to feel empowered, and to engage in humour and fun. Contact: The CCCF, 306-120 Holland Ave., Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Telephone: (613) 729-5289. FAX: (613) 719-3159. ◆

Resources

Little Well Beings: A Handbook on Health in Family Day Care is designed to bring vital health information to people who are providing child care in their homes. The book is divided into six sections: health; safety; guidance; nutrition; your health; and tools. *Little Well Beings* is an abridged version of the larger two-volume book *Well Beings: A Guide to Promote the Health, Safety and Emotional Well-Being of Children in Child Care Centres and Family Day Care Homes. Little Well Beings* is a publication of the Canadian Paediatric Society, supported by funding from the Child Care Initiatives Fund and corporate sponsors.

The book is available in English or French for $10 from The Canadian Paediatric Society, Children's Hospital of Eastern Ontario, 401 Smyth Road, Ottawa, Ontario, K1H 8L1. Telephone: (613) 737-2728.

Family Security in Insecure Times (Volume 1), published by the National Forum on Family Security, highlights the growing economic and social insecurity among Canadian families. Distinguished contributors to the book include: Maurice Champagne, Deputy Minister (1984-89) responsible for Quebec's family policy; Judith Maxwell, former Chair of the Economic Council of Canada; Michael Valpy, a columnist at the Globe and Mail; and Susan McDaniel, a professor at the University of Alberta.

To order in English or French, send $20 to the Canadian Council on Social Development, Publications, 55 Parkdale Avenue, Ottawa, Ontario, K1Y 4G1. Telephone: (613) 728-1865. Fax: (613) 728-9387.

Convention on the Rights of the Child (First Report of Canada, May 1994) has been published by the Human Rights Directorate of the Department of Canadian Heritage to increase awareness of human rights issues. It informs Canadians of the obligations undertaken by Canada through its ratification of the Convention, describes the measures taken by the federal, provincial and territorial governments to put the Convention into effect, and encourages Canadians to support the efforts being made to promote the rights of the child.

Copies of this report may be obtained in English or French, free-of-charge, from the Communications Branch or the Human Rights Directorate of the Department of Canadian Heritage in Ottawa. Telephone: (613) 997-0797.

Communities Preventing Child Abuse: Twenty Case Studies is a resource of the Caring Communities Project, funded by the Family Violence Prevention Division of Health Canada. The book provides accounts of communities that have taken the initiative to combat child abuse. Each case study describes the origins and needs that led to the project or program; the process of organizing, funding and implementing the ideas; plans for the future; and lessons learned. The studies are presented in geographical order (from West to East) and conclude with the names of individuals and organizations that can provide more information.

Copies of this book are available in English or French for $10, plus 10 per cent postage and handling (minimum $3). Send your cheque to the Canadian Institute of Child Health, 885 Meadowlands Drive East, Suite 512, Ottawa, Ontario, K2C 3N2. Telephone: (613) 224-4144. Fax: (613) 224-4145.

Rethinking Child Welfare in Canada, edited by Brian Wharf, challenges the ideologies and policies that presently shape child welfare services. Chapter topics include: a historical review of child welfare in Canada; the policy and legislative context; perspectives from a front-line professional; family and child welfare in First Nation communities; and suggestions for reconstructing child welfare in Canada.

The book is available for $18.95 from McClelland and Stewart Inc., 481 University Avenue, Toronto, Ontario, M5G 2E9. Telephone: 1-800-268-5707. Fax: (905) 940-8864.

Introduction to Early Childhood Education (First Canadian Edition), by Eva Essa and Rosemary Young, focuses on the realities and uniqueness of early childhood education in Canada. The book provides students and early childhood practitioners with an overview of the field; the historical and theoretical origins of early childhood education; and the day-to-day experiences of professionals working in early childhood programs.

The book is available for $39.95 from Nelson Canada, College Editorial Department, 1120 Birchmount Rd., Scarborough, Ontario, M1K 9Z9. Telephone: (613) 752-9100, ext. 4444. ◆

Call for Nominations

The Canadian Child Care Federation's

Award for Excellence in Child Care

The Award

The Canadian Child Care Federation's Award for Excellence in Child Care honours individuals who have made an outstanding contribution to the field of child care.

The award will recognize achievements in the following areas of child care:

- caregiving
- new initiatives
- quality
- research
- education
- policy
- advocacy

The award is presented biennially, in conjunction with the spring conference of the Canadian Child Care Federation. Up to three nominees will be awarded medals for Excellence in Child Care at the May 1995 conference in Calgary.

Award Candidates

The Award for Excellence in Child Care recognizes accomplishments of individuals who work in all areas of child care, including those who work directly with children. Nominees must have given their time, talent and energy to enhance child care in Canada and have:

- contributed to a higher quality of child care, locally, provincially or nationally
- advocated on behalf of children, families or caregivers
- made a recognized contribution to the profession
- assumed a high level of responsibility
- demonstrated commitment and creativity

Nominees do not need to be members of the Canadian Child Care Federation. Current members of the Board of Directors are ineligible for nomination.

Nominations Procedure

A nomination for this award must be made by two or more current members of the Canadian Child Care Federation. There are no nomination forms. Individuals or organizations submitting a nomination must include:

- letter(s) of recommendation by the two or more members making the nomination
- the nominee's full name, address, telephone numbers
- a clear statement of the nominee's achievements and why she/he is being recommended for this award
- a curriculum vitae, biographical information and/or other supporting documentation relevant to the award.

The Selection Committee is comprised of members of the Board of Directors of the Canadian Child Care Federation. The criteria for selection includes: the length and degree of personal commitment; the impact of the nominee's activities on children and/or the child care field; demonstrated creativity and innovation; and the ability to overcome difficulties.

Nominations must be received by January 15, 1995. Submissions are to be made to:

Award Selection Committee
Canadian Child Care Federation
120 Holland, #306
Ottawa, Ontario
K1Y 0X6
613-729-5289 (phone)
613-729-3159 (fax)

BEST COPY AVAILABLE

Categories and Benefits of

CCCF Membership

Membership Definitions

Individual

Early childhood educators, day care providers, supervisors, administrators, students, school-age and community program professionals, parents, policy and decision makers, researchers and other interested persons.

Student

Same benefits as individual member.

Program

Day care centres, nursery schools, school-age programs, family home day care agencies, parent/child resource centres.

Organization

Member-based organizations, education/training institutions and other child-related organizations.

Direct Benefits

All members

- Subscription to INTERACTION magazine (published quarterly)
- Resource Sheet (four per year)
- Annual Report
- One Vote
- Publications at reduced rate
- Access to Resource Centre
- Access to Speakers' Bureau
- One reduced rate for the biennial national conference "children: The Heart of the Matter"
- Eligibility for travel subsidy to attend conference
- Bulletin

Program members Also receive:

- Nine additional copies of the Resource Sheet
- All published Resource Sheets

Organizational members Also receive

- One additional reduced rate for the biennial national conference and one additional travel subsidy to that conference
- Directory of Canadian Child Care Organizations

Membership Application (please print)

Name/Contact Person ______________________________

Organization/Program ______________________________

Address ______________________________

____

____

Telephone: Work (   ) ______________ Home (   ) ______________

Yes, I/We support the goals and objectives of the Canadian Child Care Federation and wish to join. Enclosed please find a cheque or money order for the membership fee.

Membership Fees

- ❒ Students $25
- ❒ Individual $30
- ❒ Program $45
- ❒ Organization $85
- ❒ Donation
- ❒ Patron ($200+)
- ❒ Subscription to INTERACTION $50 (application to non-members only)

Signature ______________________________

Charitable status # 0806240 - 09

CCCF, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario K1Y 0X6 (613) 729-5289, Fax (613) 729-3159

CANADIAN
CHILD
CARE
FEDERATION

ANNUAL REPORT

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families. The Federation is a not-for-profit organization governed by a volunteer Board of Directors.

Message from the President and Executive Director

Actions speak louder than words. At the Canadian Child Care Federation, we constantly struggle to put into action the words that mean so much to us — ensuring quality child care for all Canada's children. We take pride in the accomplishments of the past year.

It's been a year that began with the excitement of sharing our third national conference with more than 1,300 of you in Toronto. If children are the heart of the matter and if caring for a living is important work, why not pay special tribute to individuals for their contributions to the field? And so we established the Award for Excellence in Child Care.

During the national election campaign, we said it was time to speak out for children — and we did. Child care is back on the agenda. More and more people are speaking up for children and realizing the importance of quality child care to their growth and development.

Publications continue to be our way of spreading the word. This past year, *Focus* has become a voice for the exciting work that has been happening all across Canada as a result of the Child Care Initiatives Fund. Your enthusiasm about our work showed in the results of the 1993 Survey — our members share *Interaction* with 13,000 others in the child care field!

The National Forum brought us together to begin building a framework for a national child care system. As Lloyd Axworthy, Minister of Human Resources Development said to us so succinctly, "There will be no quick fix, but what's crucial now is the foundation."

The Canadian Child Care Federation is proud to be part of that foundation. It is with renewed purpose that we continue to work with all our communities to fulfil our vision for the children of Canada.

Cathy McCormack, president

Dianne Bascombe, executive director

1993 to 1994

"It is high time governments come to an agreement and do something concrete. We cannot survive on promises."

—Brigitte Noel, Rose-Marie Paulin, Nicole LeBouthillier, Guylaine Power, Brigitte C. Noel, Garderie Les Schtroumphs Inc., Shippagan, New Brunswick.

"It is imperative that we receive information so that we can stand united, consistent, supportive and informed on various issues. Only by standing together and supporting each other can we provide what is every child's right."

—CCCF survey respondent

A Strong National Voice for Child Care

During the 1993-94 fiscal year, a major thrust of the Federation was to provide a strong, national voice for child care. This endeavour was carried out on many fronts.

- The year began with the Federation's national conference in Toronto, which attracted more than 1,300 participants. Strengthening partnerships was a conference objective and the involvement of many child care organizations was encouraged.
- The federal election in the fall of 1993 provided an opportunity for alliances to be further strengthened. The Federation developed an election poster and bulletin to encourage the child care community to "speak out for children."
- Following the election, a mailing was sent to all federal members of parliament to inform them of child care issues before the 35th Parliament of Canada convened.
- Early in 1994, executive director Dianne Bascombe met with Human Resources Minister Lloyd Axworthy and Health Canada Minister Diane Marleau to discuss, among other issues, the need for a national child care policy.
- Recognizing that broad membership strengthens our national voice, two membership initiatives were carried out this fiscal year. In the fall, Federation publications and a questionnaire were mailed to the almost 5,000 child care centres in Canada. In the second initiative, the Federation is working with child care organizations throughout Canada to consider the development of a national affiliate membership structure.
- At the end of the fiscal year, resources were devoted to planning a forum for the development of national guiding principles for the delivery of child care services. Representatives of child care organizations and governments were invited to participate.

How Are We Doing?

In November 1993, the CCCF surveyed the child care community. The overwhelming message from respondents was that the CCCF's services, publications and programs were relevant and important.

Survey results indicated that Federation publications are read by more than 13,000 individuals. Areas of particular interest to the respondents were wages and working conditions, training, staff development and quality child care.

Ongoing Projects

Publications:

The regular CCCF publications - *Interaction, Focus* and the *Resource Sheets* - continued to be the cornerstone of its activities and were rated in the membership survey as its most important service.

Promoting Quality Child Care:

Quality child care initiatives were expanded, with parents as the primary target group. A series of advertisements on choosing quality care appeared in *Todays' Parents* publications. A brochure, *Making a Quality Child Care Choice*, was developed for broad distribution. As well, the *National Statement on Quality Child Care* was updated and reprinted.

Research and Information:

The CCCF's National Training Committee drafted guidelines for early childhood care and education training which were printed in *Interaction* for feedback by September 1994.

The *National Child Care Policy Statement*, which recommends the development of a comprehensive national child care system, was broadly disseminated.

Information services continued to grow. Requests for information increased in both number and scope. The office's ability to respond to these queries kept pace.

HIV/AIDS Child Care Project:

This project, which began in January 1994, will develop and distribute educational and resource materials on HIV/AIDS that are relevant to caregivers, parents, ECE instructors and students. During the first phase, the informational needs were identified through focus groups and questionnaires. Ready-to-use materials will subsequently be developed in the second phase.

Corporate Project:

This fiscal year, the CCCF seriously explored less traditional sources of funding. The consulting firm Deloitte & Touche was contracted to determine which existing or new services offered by the CCCF might be of interest to corporate Canada and to measure their willingness to support the CCCF through the purchase of services, project funding, and/or charitable donations.

The needs assessment indicated that there was limited interest because corporate Canada has not traditionally been involved in child care. A great deal of work must be done in order to change this.

◆ ◆ ◆

The Board of Directors adopted a new structure of four permanent committees called councils: Executive Council, Public Awareness Council, Member Services Council, and Practice and Professional Development Council. There were seven meetings of the Executive Council and three of the Board of Directors this fiscal year.

◆ ◆ ◆

Human Resources Development Canada continued to be the major supporter of the CCCF through the Child Care Initiatives Fund and a national welfare grant.

◆ ◆ ◆

Health Canada provided project funding through the AIDS Education and Prevention Unit.

◆ ◆ ◆

The Secretary of State provided a bilingual development grant.

◆ ◆ ◆

Other sources of revenues included membership fees, conference registrations, advertising, publication sales and charitable donations.

◆ ◆ ◆

As of March 31, 1994, the Federation's membership consisted of 191 organizations, 339 programs, 901 individuals, 122 students and 13 subscribers.

BOARD OF DIRECTORS

Executive Council

President	Cathy McCormack
Vice-President	Gail Szautner
Secretary/Treasurer	Milton Sussman
Past-President	Joanne Morris

Directors

British Columbia	Susan Harney
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Marilynn Yeates
Quebec	Marie-France Hamel
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Alice Taylor
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir
Director-at-Large	Rosemary Somers

STAFF

Executive Director	Dianne Bascombe (Sylvia Fanjoy to 7/93)
Director of Information Services	Anne Maxwell
Communications Coordinator	Mary Ahearn
Editor - *Interaction*	Susan Vaughn (Susan Sullivan/Sylvia Fanjoy 8/93 - 3/94)
Editor - *Focus*	Catherine Ryerse
Researcher	Susan Sullivan (to 7/93)
Office Manager	Danielle Belair
Administrative Assistant	Lyne Flansberry
Membership Officer	Gaétane Huot
Information Officer	Jennifer Murphy-Hupe
Communications Officer	Tamara Wittur

"I'm proud to be a member, sharing information, facilitating networking, supporting provincial organizations, supporting research which will assist in improving the quality of child care services throughout Canada."

"We would like to commend the CCCF on its intelligent, brave and strong endeavours, both in the past and present."

"CCCF's link across this huge country is incredibly important."

—CCCF survey respondents

Publications

Interaction is key to maintaining the link between child care programs across the country. It's great to know there's a voice for Canadian child care."

"Perhaps the publications could be more frequent — we enjoy the issues tremendously."

—CCCF survey respondents

Auditors' Report

To the Members of the Canadian Child Care Federation:

We have audited the balance sheet of the Canadian Child Care Federation (Fédération canadienne des services de garde à l'enfance) as of March 31, 1994 and the statement of revenue and expenditures for the year then ended. These financial statements are the responsibility of the Federation's management. Our responsibility is to express an opinion on these financial statements based on our audit.

We conducted our audit in accordance with generally accepted auditing standards. Those standards require that we plan and perform an audit to obtain reasonable assurance whether the financial statements are free of material misstatement. An audit also includes examining, on a test basis, evidence supporting amounts and disclosures in the financial statements. An audit includes assessing the accounting principles used and significant estimates made by management, as well as evaluating the overall financial statement presentation.

In our opinion, these financial statements present fairly, in all material respects, the financial position of the Federation as at March 31, 1994 and the results of its operations and the changes in its financial position for the year then ended in accordance with generally accepted accounting principles.

Ottawa, Ontario May 31, 1994
Ouseley Hanvey, Chartered Accountants

Notes to Financial Statements – March 31, 1994

1. SIGNIFICANT ACCOUNTING POLICIES

(a) Organization

The Federation was incorporated under the Canada Corporations Act in 1988 and functions as a national voluntary organization which exists to provide a national focus for the development of services and support systems to the child care community in Canada.

(b) Capital assets

The cost of assets acquired with current funds is charged directly to expenditure, while the cost of leased assets is charged to expenditure as the lease payments are made.

(c) Revenue recognition

Revenue is deferred when received in advance of the service being provided. Project revenue is deferred to the period in which the expenditure is made. As at March 31, 1994, deferred revenue is comprised of $4,194 for the HIV/AIDS project and $ 66,806 for the Resource Development (phase II) project.

Conference revenue and expenditure are recorded in the fiscal year in which the conference falls.

2. PROJECTS

Most of the projects of the Canadian Child Care Federation are funded by Human Resources Development Canada under the Child Care Initiatives Fund, with the only exception being the bilingualism grant received from the Secretary of State.

The Federation has been advised that the Child Care Initiatives Fund will be phased out as of March 31, 1995.

3. CONTINGENCY FUND

A Contingency Fund has been established to meet anticipated costs associated with changed revenue sources next year.

4. COMMITMENTS

The Federation has financial commitments with payments due as follows:

	1995	1996
Rent	$ 14,700	$ —
Photocopier	8,700	6,700
Telephones	900	300
Postage meter	800	700
FAX machine	900	700
TOTAL	$ 26,000	$ 8,400

BALANCE SHEET AS AT MARCH 31, 1994

	1994	1993
ASSETS		
Cash	$ 160,696	$ 110,097
Project funds on hand	71,000	51,604
Accounts receivable	26,369	76,304
Prepaid expenses	2,038	54,184
	$ 260,103	$ 292,189
LIABILITIES		
Accounts payable	$ 92,590	$ 46,611
Government contributions refundable	7,263	7,263
Deferred revenue (note 1)	71,000	204,367
	170,853	258,241
FUNDS RETAINED		
CONTINGENCY FUND (note 3)	80,000	—
UNAPPROPRIATED FUNDS		
Balance - beginning of year	33,948	21,973
Excess of revenue over expenditure for the year	55,302	11,975
Transfer to contingency fund	(80,000)	—
	9,250	33,948
BALANCE – END OF YEAR	89,250	33,948
	$ 260,103	$ 292,189

STATEMENT OF REVENUE AND EXPENDITURE FOR THE YEAR ENDED MARCH 31, 1994

	1994	1993
REVENUE		
Sustaining grant — Human Resources Development Canada	$ 75,000	$ 75,000
Other contributions	—	4,514
Memberships	56,653	56,996
Publications and subscriptions	8,039	9,500
Advertising sales	10,695	11,259
Other	6,146	1,738
	156,533	159,007
Conference	335,403	—
Projects		
• Bilingualism	27,000	30,000
• Communications and publications	242,189	400,000
• Resource Development (Phase I)	376,707	269,246
• Resource Development (Phase II)	90,354	—
• Fund Development	30,000	—
• HIV/AIDS	18,307	—
• Wages and working conditions	—	165,333
• Information network	—	162,644
	784,557	1,027,223
TOTAL REVENUE	1,276,493	1,186,230
EXPENDITURE		
Administration	112,929	146,522
Conference	311,944	—
Projects		
• Bilingualism	28,474	30,382
• Communications and publications	250,827	400,128
• Resource Development (Phase I)	378,832	269,246
• Resource Development (Phase II)	89,647	—
• Fund Development	30,231	—
• HIV/AIDS	18,307	—
• Wages and working conditions	—	165,333
• Information network	—	162,644
	796,318	1,027,733
TOTAL EXPENDITURE	1,221,191	1,174,255
Excess of revenue over expenditure for the year	$ 55,302	$ 11,975

SCHEDULE OF EXPENDITURE – ADMINISTRATION

	1994	1993
Personnel	$ 37,204	$ 29,979
Building	7,283	11,592
Professional	8,830	21,011
Equipment	19,106	11,456
Communications	15,303	4,593
Travel and meetings	25,203	67,891
	$ 112,929	$ 146,522

SCHEDULE OF REVENUE AND EXPENDITURE – CONFERENCE

	1994	1993
REVENUE		
Human Resources Development Canada grant	$ 70,000	$ —
Other	7,470	—
Exhibitor fees	43,450	—
Registration fees	214,483	—
TOTAL REVENUE	335,403	—
EXPENDITURE		
Personnel	68,781	—
Building	65,060	—
Professional	11,302	—
Equipment	1,329	—
Communications	5,638	—
Publications	7,440	—
Travel and meetings	152,394	—
TOTAL EXPENDITURE	311,944	—
Excess of revenue over expenditure	$ 23,459	$ —

SCHEDULE OF REVENUE AND EXPENDITURE – BILINGUALISM

	1994	1993
REVENUE		
Secretary of State grant	$ 27,000	$ 30,000
EXPENDITURE		
Personnel	16,179	17,006
Professional	12,295	11,711
Travel and meetings	—	1,665
TOTAL EXPENDITURE	28,474	30,382
Excess of revenue over expenditure (expenditure over revenue) for the year	$ (1,474)	$ (382)

SCHEDULE OF REVENUE AND EXPENDITURE – COMMUNICATIONS AND PUBLICATIONS

	1994	1993
REVENUE		
Human Resources Development Canada grant	$ 242,189	$ 398,439
Interest income	—	1,561
TOTAL REVENUE	242,189	· 400,000
EXPENDITURE		
Personnel	105,094	219,861
Building	7,798	23,302
Professional	—	12,575
Equipment	—	13,439
Communications	10,8[illegible]0	45,270
Publications	116,4[illegible]8	52,300
Travel and meetings	8,793	20,951
Public awareness	1,924	12,430
TOTAL EXPENDITURE	250,827	400,128
Excess of revenue over expenditure (expenditure over revenue) for the year	$ (8,638)	$ (128)

SCHEDULE OF REVENUE AND EXPENDITURE – RESOURCE DEVELOPMENT (PHASE I)

	1994	1993
REVENUE		
Human Resources Development Canada grant	$ 376,707	$ 268,101
Interest income	—	1,145
TOTAL REVENUE	376,707	269,246
EXPENDITURE		
Personnel	264,497	147,472
Building	17,348	7,245
Professional	5,475	32,717
Equipment	18,450	20,117
Communications	28,172	12,221
Publications	—	13,343
Travel and meetings	33,507	24,132
Public Awareness	11,383	11,999
TOTAL EXPENDITURE	378,832	269,246
Excess of revenue over expenditure (expenditure over revenue) for the year	$ (2,125)	$ —

SCHEDULE OF REVENUE AND EXPENDITURE – RESOURCE DEVELOPMENT (PHASE II)

	1994	1993
REVENUE		
Human Resources Development Canada grant	$ 89,647	$ —
Conference registration	707	—
TOTAL REVENUE	90,354	—
EXPENDITURE		
Professional	7,198	—
Publications	68,017	—
Travel and meetings	14,432	—
TOTAL EXPENDITURE	89,647	—
Excess of revenue over expenditure for the year	$ 707	$ —

SCHEDULE OF REVENUE AND EXPENDITURE – FUND DEVELOPMENT

	1994	1993
REVENUE		
Human Resources Development Canada grant	$ 30,000	$ —
EXPENDITURE		
Communications	3,939	—
Publications	15,169	—
Travel/Meetings	11,123	—
TOTAL EXPENDITURE	30,231	—
Excess of revenue over expenditure (expenditure over revenue) for the year	$ (231)	$ —

SCHEDULE OF REVENUE AND EXPENDITURE – HIV/AIDS

	1994	1993
REVENUE		
Human Resources Development Canada grant	$ 18,307	$ —
EXPENDITURE		
Personnel	9,529	—
Building	400	—
Professional	134	—
Communications	1,305	—
Travel/Meetings	6,939	—
TOTAL EXPENDITURE	18,307	—
Excess of revenue over expenditure (expenditure over revenue) for the year	$ —	$ —

VOL. 8 N° 3 AUTOMNE 1994

Interaction

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Pleins feux sur les initiatives créatrices

La punition corporelle

Aider les enfants à comprendre les messages véhiculés par les médias

Services de garde sensibles à la culture

Interaction

VOLUME 8 NUMÉRO 3 AUTOMNE 1994

PUBLIÉ PAR LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Rédactrice	Susan Vaughn
Publicité	Mary Ahearn
Design/Mise en page	Susan Sullivan
Traduction	Sodes
Impression	M.O.M. Printing

FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Conseil de direction

Présidente	Cathy McCormack
Vice-présidente	Gail Szautner
Secrétaire-trésorier	Milton Sussman
Présidente sortante	Joanne Morris

Administratrices (teurs)

C.-B.	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Québec	Daniel Berthiaume
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Écosse	JoAnne Hurst
Î.-P.-É.	Cynthia Rice
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T.N.-O.	Gillian Moir
Administratrice spéciale	Rosemary Somers

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice générale
Anne Maxwell	Directrice des services à l'information
Danielle Belair	Chef des services administratifs
Mary Ahearn	Coordonnatrice aux communications
Catherine Ryerse	Rédactrice, *Point de mire*
Susan Vaughn	Rédactrice, *Interaction*
Jennifer Murphy-Hupé	Agente à l'information
Gaetane Huot	Agente à l'adhésion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FÉDÉRATION DÉSIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Fédération sont destinés aux prestatrices de services directs, aux organisations de services de garde, aux établissements d'éducation, aux décideurs politiques et aux leaders d'opinion publique.

◆

soutenir les initiatives destinées à améliorer les compétences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs rôles en vue d'améliorer la qualité des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Fédération comportent souvent un élément de sensibilisation.

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matière de services de garde et soutenir la recherche destinée à améliorer la qualité des services de garde à l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Développement des ressources humaines.

N° d'enregistrement TPS - R 106844335

ISSN 0835-5819

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses 2
Lettres 2
De mon observatoire 3
par Gillian Moir
Éliminer la punition corporelle des enfants pour promouvoir un monde plus pacifique 3
par Tom Hay
La fessée : avons-nous besoin d'options de rechange? 6
par Nanci Burns
Le parentage à l'ère télévisuelle 8
par Tom Perlmutter
Aider les enfants à comprendre les messages véhiculés par les médias 10
par Deb Stone-Zukowski
Revue : Livres pour enfants 12
par Suzanne A. Delisle et Alfonsina Clemente

PRATIQUE

Comment appliquer une politique de perfectionnement professionnel 13
par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky
Demandez à votre professionnelle de la santé 15
par Deborah Kernested

À PROPOS

Activités avec des bouteilles de boisson gazeuse 17
par Marc Battle
Conseils pour un bon départ 19
par Maureen Cech
Comment rendre la table des sciences amusante 20
par Donna Swistun
Comment je réussis à faire collaborer les enfants d'âge préscolaire tout en leur permettant de s'amuser. C'est un mystère! 23
par Carol Ledden
Faisons semblant que... l'importance des jeux de simulation 26
par Bonnie Sturm
Recettes de partout au Canada 27

NOUVELLES

Résumé d'une étude de l'Alberta sur la garde à l'enfance sensible à la culture 29
par Annette LaGrange, Dawne Clarke et Elizabeth Munroe
Réseau pan-canadien 33
Calendrier 35
Ressources 36

Photo de la page couverture prise par Philip Vaughn au Algonquin College Early Learning Centre à Nepean, Ontario.

Afin d'éviter d'alourdir inutilement le texte et compte tenu de la majorité féminine dans le milieu des services de garde, nous emploierons le féminin tout au long de cette publication.

INTERACTION est publié trimestriellement et distribué aux membres de la Fédération. Toute annonce publicitaire doit être approuvée par la rédaction. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance n'est pas responsable des déclarations ou représentations de fait ou des opinions présentées dans les annonces publicitaires paraissant dans ***INTERACTION.*** L'approbation des annonces publicitaires par la Fédération n'implique pas qu'elle endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les taux concernant la publicité sont communiqués sur demande. Circulation : 2 500. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la Fédération. À l'exception des oeuvres protégées par des droits d'auteur les articles de ***INTERACTION*** peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source et de nous faire parvenir un exemplaire de la publication contenant les passages reproduits. Prière d'adresser toute correspondance à la Rédactrice, ***INTERACTION***, FCSGE/CCDCF, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6, (613) 729-5289, Télécopieur (613) 729-3159

Dans les coulisses

À la demande de nos lectrices, le présent numéro de *Interaction* met l'accent sur les Initiatives créatrices. Il s'agit d'articles pratiques portant sur des choses aussi diverses que les jeux de mystère, la fusée à eau et les expositions originales pour la table des sciences. Naturellement, ces activités éducatives et pratiques sont aussi très amusantes.

Dans la rubrique Opinions, nous explorons la question de la punition corporelle infligée aux enfants. Tom Hay, auteur de «Éliminer la punition corporelle des enfants» explique la différence entre discipline et punition en plus de soulever le débat au sujet de l'article 43 du *Code criminel du Canada.* Il y traite aussi du rôle des professionnelles de la garde à l'enfance dans la promotion de la discipline positive. Dans «La fessée : avons-nous besoin d'options de rechange ?», Nanci Burns détruit cinq mythes répandus au sujet de la fessée comme méthode de discipline et propose des stratégies pour un parentage plus efficace.

Vous trouverez également dans ce numéro quelques perspectives sur l'impact des mass média sur les enfants. Dans «Aider les enfants à comprendre les messages véhiculés par les médias», Deb Stone-Zukowski explique comment les professionnelles de la garde à l'enfance peuvent aider les enfants à s'outiller pour comprendre les images et les questions présentées dans les médias. En outre, Tom Perlmutter, directeur général de l'Alliance pour l'enfant et la télévision, nous parle du lien entre la violence et la télévision dans «Le parentage à l'ère télévisuelle».

J'espère que les lectrices trouveront ces articles, ainsi que d'autres de ce numéro d'automne, utiles, pleins d'espoir, intéressants et révélateurs. Comme toujours, nous avons hâte de recevoir vos commentaires, vos suggestions et vos articles. ◆

Susan Vaughn
Rédactrice, Interaction

Lettres

Je vous remercie de votre lettre du 26 avril 1994 concernant les services de garde à l'enfance.

C'est avec plaisir que j'ai participé au Forum national sur la garde à l'enfance. J'apprécie hautement le dévouement et l'important travail que la Fédération et bien d'autres organisations accomplissez en faveur de la garde à l'enfance partout au Canada.

En outre, j'ai beaucoup apprécié vos aimables propos à l'endroit de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants. Je suis persuadé que cette Caisse constitue un excellent exemple de ce que peut représenter un programme de ce genre.

Soyez assurée de ma détermination à agir pour la réalisation de nos engagements envers la garde à l'enfance. Je crois qu'en travaillant ensemble, nous serons en mesure d'améliorer le système de garde à l'enfance au Canada.

Je vous remercie à nouveau d'avoir pris le temps de m'écrire. Veuillez agréer, Madame, mes salutations les meilleures.

— L'honorable Lloyd Axworthy
Ministre du Développement des ressources humaines

Je vous remercie de votre lettre accompagnée de l'*Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde.*

J'approuve entièrement vos objectifs et tiens à vous assurer que le gouvernement fédéral accorde une très grande priorité au fait de fournir un avenir convenable aux enfants du Canada, y compris des services de garde adéquats aujourd'hui. Comme vous le savez sans doute, notre budget du 22 janvier allouait des fonds pour la création de 150 000 nouvelles places de garde au cours des trois prochaines années.

J'ai hâte de collaborer avec la Fédération pour atteindre nos objectifs communs. Les questions de la garde à l'enfance préoccupent aussi ma collègue, l'honorable Diane Marleau, ministre de la Santé. Je lui ai envoyé une copie de notre correspondance.

— L'honorable Sheila Copps
Vice-première ministre et ministre de l'Environnement

[La présente lettre a été envoyée à Elaine Ferguson, directrice générale de Child Care Connection - N.S. et membre de la FCSGE.]

J'ai reçu avec plaisir votre lettre et les documents qui l'accompagnaient concernant le Forum national sur les principes directeurs devant guider la garde à l'enfance au Canada.

Les valeurs et les principes que vous prônez sont pratiquement ceux dont discutaient les provinces et les territoires bien avant les dernières propositions majeures du fédéral concernant la garde à l'enfance. Ma récente conversation avec l'Honorable Lloyd Axworthy, a permis de souligner l'importance et la valeur de la garde à l'enfance pour les familles dans le même sens que les principes.

Au nom de la Nouvelle-Écosse, j'ai exhorté le ministre d'entamer les discussions sur la garde à l'enfance avec les provinces aussitôt que possible. À mon avis, même si la garde à l'enfance fait partie de la réforme fédérale de la sécurité sociale, elle touche à beaucoup plus que l'emploi et mérite d'être traitée séparément.

Merci de m'avoir envoyé le document du Forum national. J'anticipe avec plaisir de discuter de la garde à l'enfance avec vous au moment où nous nous préparons à négocier à ce sujet.

— L'honorable Jim Smith, M.D.
Ministre des Services communautaires, Nouvelle-Écosse

De mon observatoire

par Gillian Moir

Tout en regardant par la fenêtre de mon bureau, je me suis prise à réfléchir sur le cercle polaire arctique où la vie comprend des journées entières de noirceur et, ensuite, des journées entières de clarté. Toutefois, la plupart d'entre vous êtes «quelque part loin là-bas».

Imaginez que vous vous rendez au frigo choisir un fruit frais pour une collation seulement pour découvrir qu'il n'y en pas, pas plus que vous n'en trouverez dans aucune épicerie du village. Décourageant, n'est-ce pas? Certaines personnes pourraient se demander s'il existe un tel endroit au Canada. Bienvenue à la vie au nord du 60°! Pour les habitants des Territoires du Nord-Ouest, le syndrome de l'armoire ou du frigo vide peut constituer un problème quotidien à certains temps de l'année.

La majorité des résidants du nord canadien vivent dans des communautés de moins de 3 000 habitants éparpillés sur trois fuseaux horaires. Des quelque 66 communautés du nord, seulement quinze sont accessibles par voie de terre toute l'année. Même si on peut se rendre dans certaines communautés sur des routes de glace l'hiver, dans l'ensemble, le nord n'est accessible que par avion.

Les éducatrices de la petite enfance du nord s'efforcent de fournir des services de garde de qualité aux enfants. Toutefois, compte tenu des exigences du climat, on peut facilement se décourager quand il faut aussi composer avec celles de la profession de la garde à l'enfance. Ces éducatrices travaillent dans divers milieux partout dans le nord - dans les centres de développement de l'enfant, dans les garderies en milieu familial et dans les services de garde parascolaires. Six des 46 services de garde reconnus des Territoires du Nord-Ouest sont destinés aux élèves du secondaire et à leurs enfants. La population des Territoires, par rapport à celle du reste du Canada, est très jeune et, par conséquent, on y trouve des taux élevés de grossesse chez les adolescentes et de décrochage. Ces garderies tentent de fournir une place sécuritaire pour les enfants des élèves du secondaire tout en sensibilisant ces derniers aux techniques de parentage et à l'importance du diplôme.

Au moment où nous tentons de résoudre nos propres problèmes, nous devons aussi continuer à collaborer pour assurer un avenir sain à ce pays. La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance joue un rôle de premier plan dans le rassemblement des éducatrices de la petite enfance du Canada. Les intervenantes en services de garde forment un groupe engagé et nous du nord ne sommes pas différentes des autres. Nous voulons le meilleur pour tous les enfants du Canada. Du coin le plus éloigné du nord à la partie la plus au sud de cet immense pays marqué par la diversité, j'encourage tout le monde à relever les défis qui se présentent afin que les enfants puissent continuer à profiter de notre engagement. ◆

Gillian Moir représente les Territoires du Nord-Ouest au sein du conseil d'administration.

Éliminer la punition corporelle des enfants pour promouvoir un monde plus pacifique

par Tom Hay

La punition corporelle transmet un message dangereux d'une génération à l'autre : il est acceptable d'user de violence pour résoudre les conflits interpersonnels. La recherche estime que pour réduire les niveaux généraux de violence dans la société, nous devons reconnaître que la punition corporelle infligée par les adultes aux enfants constitue un problème fondamental, nous inscrire en faux contre ce mode d'éducation et y mettre fin par le biais de la sensibilisation et de la réforme du droit. S'opposer à la punition corporelle des enfants ne signifie pas tout simplement prôner une façon d'élever un enfant plutôt qu'une autre. Il s'agit d'appliquer un droit humain fondamental à toutes les relations adulte-enfant.

La différence entre la discipline et la punition

La discipline peut recouvrir beaucoup de choses. Au pire, la discipline est imposée par des personnes plus puissantes à d'autres qui le sont moins par le truchement de la peur, de la violence physique ou psychologique. Au mieux, il s'agit d'une autodiscipline basée sur la compréhension des autres et sur l'intérêt qu'on leur porte. Les expériences précoces en matière de discipline influent sur le développement global de l'enfant.

Le genre de discipline dont un enfant a besoin varie selon l'âge, la situation et les différences individuelles. Tous les enfants ont besoin de discipline et de limites. Ils n'ont

pas besoin de punition. Les enfants peuvent avoir besoin de protection physique, de limites, d'orientation, mais il ne s'agit pas là de punition. Ils ont besoin de connaître les conséquences de leurs comportements, mais les conséquences ne doivent pas comprendre des attaques physiques ou verbales. Les formes positives d'orientation et d'explication aident l'enfant à acquérir l'autodiscipline. À la longue, cette démarche se révèle plus efficace qu'une discipline basée sur la peur de la violence, l'intimidation et la punition corporelle. La punition demeure dans tous les cas une technique disciplinaire négative.

La punition corporelle a été liée à divers résultats négatifs passant d'une agressivité accrue durant l'enfance à la violence et à la criminalité à l'âge adulte. Il existe, naturellement, d'autres genres de punition humiliants et nocifs, mais la punition corporelle est clairement définie et souvent utilisée. Ses effets négatifs ont été bien démontrés et, au Canada, les enfants sont les seules personnes qui n'en sont pas protégées. L'évolution des attitudes vis-à-vis de la punition corporelle et l'incitation à recourir à des façons positives d'enseigner la discipline aux enfants devraient contribuer à décourager d'autres formes nocives de punition, comme les menaces et la violence psychologique.

Il existe un grand besoin d'éduquer le public sur les impacts négatifs à court et à long terme de la punition corporelle et d'autres formes de traitements douloureux et humiliants des enfants. La plupart des personnes qui travaillent avec les jeunes enfants ou qui font de la recherche sur le développement de l'enfant comprennent ces répercussions négatives et s'opposent à la punition corporelle. Les partisans de la punition corporelle adoptent peut-être cette position pour ce qu'ils considèrent des raisons d'ordre moral. D'autres encore préfèrent tout simplement croire que leur conduite est acceptable à l'instar de celle de leurs parents. Le recours à la punition corporelle doit être normal puisque leurs parents l'ont utilisée pour les éduquer.

Historiquement, la punition corporelle a été tolérée par les lois, la culture, l'éducation, la religion et les médias. Ce n'est que récemment qu'on a remis en question cette méthode d'éducation. L'acceptation sociale de la punition corporelle, bien qu'en déclin, demeure encore bien enracinée. L'éducation sur les approches positives à la discipline est particulièrement cruciale en regard du récent mouvement de ressac caractérisé par une peur exagérée du crime et aux appels pour une punition physique sévère des jeunes et des adultes qui «quittent le droit chemin».

Procédures, lignes directrices, règlements, lois et conventions internationales

Les règlements, les attitudes et les pratiques concernant la punition des enfants ont changé au fil des ans, mais certaines des lois n'ont pas été modifiées depuis des centaines d'années. La désapprobation croissante vis-à-vis de la punition corporelle des enfants fait partie du mouvement sociétal qui vise à améliorer les droits humains et à protéger les personnes vulnérables contre les personnes plus puissantes. Dans le passé, la loi permettait aux époux de battre leurs épouses et au personnel des prisons de battre les prisonniers. À l'heure actuelle, les enfants demeurent le seul groupe de la société qui soit sans protection contre la punition corporelle.

La *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant* (CNUDE, 1989) fournit, de façon exhaustive, les grandes lignes concernant la façon dont il faut traiter les enfants. La *Convention* traite des droits des parents et des enfants et du rôle de toutes les parties dans la promotion du développement optimal des enfants. Elle a été adoptée par le Canada et plus de 200 autres pays. Parmi les mesures de protection, l'article 19 de la CNUDE recommande que :

> *Les États parties prennent toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié.*

Cependant, les enfants canadiens ne sont pas protégés par la loi contre toutes les formes de violences physiques. Au niveau du fédéral, l'article 43 du *Code criminel du Canada* garantit une défense limitée au sujet des accusations de voies de fait contre un parent, un enseignant ou toute personne tenant lieu de parent et qui emploie «la force pour corriger... pourvu que la force ne dépasse pas la mesure raisonnable dans les circonstances». Les décisions légales prises récemment au niveau des cours d'appel provinciales varient sur ce qui est considéré raisonnable. Cette loi a été contestée dans nombre d'études et de rapports, mais le gouvernement n'a pas jusqu'à maintenant fait un effort réel pour la modifier.

La législation provinciale en matière de bien-être de l'enfant a récemment été résumée dans le rapport *Bien-être de l'enfance au Canada* préparé par un groupe de travail fédéral-provincial. Dans la plupart des cas, une blessure physique infligée à un enfant constitue un motif valable pour assurer la protection, mais il se peut qu'elle doive être grave avant que les agences de protection de l'enfance n'interviennent dans les cas de punition corporelle. Certaines provinces mentionnent explicitement le fait d'excéder «une discipline raisonnable» ou d'assujettir l'enfant à «un traitement ou à une punition cruelle et inhabituelle». La punition corporelle est généralement interdite dans le cadre des placements en famille d'accueil ou de la garde en établissement.

Dans beaucoup de provinces et territoires, les lignes directrices et les règlements relatifs aux soins fournis aux enfants par des personnes autres que les parents adoptent une position nettement plus claire sur la punition corporelle et d'autres formes négatives de discipline, conformément à l'article 19 de la CNUDE. Le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest ainsi que Terre-Neuve et le Labrador, l'Île-du-Prince-Édouard, l'Ontario, le Manitoba, la Saskatchewan et la Colombie-Britannique interdisent dans leurs règlements respectifs sur la garde à l'enfance la punition corporelle, la privation des choses essentielles

à la vie et d'autres formes de traitements humiliants et dégradants infligés aux enfants.

Les changements et les possibilités

L'élimination de la punition corporelle nécessitera un engagement à long terme en faveur du changement social. Une partie de cette évolution touchera les lois, les politiques et les protocoles, mais la tâche la plus importante consistera à changer les attitudes et les comportements des adultes vis-à-vis des enfants. Cela comprend l'éducation des parents, des futurs parents et de toutes les personnes oeuvrant auprès des enfants - même les juges et les responsables politiques. Les efforts déployés pour mettre fin à la punition corporelle des enfants peuvent faire partie d'un objectif plus grand visant à réduire la violence par le truchement d'approches comme la formation en résolution de conflit, les programmes d'éducation des pairs et en décourageant la glorification de la violence dans les spectacles.

L'éducation sur le parentage constitue un aspect essentiel de cette démarche. Elle doit être une ressource disponible aux parents, faire partie de l'éducation de tous les enfants et demeurer une caractéristique fondamentale de l'interaction entre le personnel de la garde à l'enfance et les parents. Cette éducation ne doit pas simplement mettre l'accent sur le fait d'éviter les comportements négatifs, y compris la punition corporelle, mais doit aussi appuyer le rôle positif des parents et des autres personnes qui prennent soin des enfants.

Les efforts visant la réforme du droit en ce qui concerne la protection des enfants contre les voies de fait font face à une opposition certaine. Les opinions concernant l'article 43 varient, même parmi les détracteurs de la punition corporelle. Il y a, de toute évidence, des situations où ni les parents ni les prestateurs de soins ne devraient être accusés de voies de fait pour avoir utilisé la force sans intention délibérée de faire mal à l'enfant, de le blesser ou de l'humilier. Ces situations varient selon le développement de l'enfant et les conditions qui ont entraîné le recours à la force par l'adulte voulant prendre soin de l'enfant, le guider, l'aider, le contrôler ou le protéger. Les spéculations foisonnent sur comment traiter ces situations si l'article 43 était abrogé.

Les changements pourraient résulter d'une contestation de l'article 43 devant la Cour suprême ou par le biais d'un processus de réforme du droit. Certains prônent l'abrogation de la loi en arguant que d'autres parties du Code criminel et de la *common law* traiteront des situations où le recours à la force est considéré raisonnable. D'autres encore craignent que, sans de nouvelles protections, l'abrogation de l'article 43 nuirait sérieusement à la capacité des enseignants et des administrateurs de maintenir l'ordre dans les écoles ou que les parents seraient considérés comme des criminels s'ils donnaient une fessée à leur enfant.

Les efforts éducationnels et légaux pour éliminer la punition corporelle des enfants devraient faire partie d'une stratégie intégrée pour réduire le comportement violent et les menaces de violence tant par les adultes que les enfants. Ni les adultes ni les enfants n'ont le droit de se blesser ou de blesser les autres intentionnellement.

Rôles de la garde à l'enfance dans la promotion d'une discipline positive

Les personnes dont la profession est de prendre soin et d'éduquer les jeunes enfants doivent fournir des efforts particuliers pour comprendre et améliorer le développement de l'enfant. Par exemple, le domaine de la garde à l'enfance a fait preuve de leadership pour décourager les formes négatives de discipline envers les enfants.

Les services de garde à l'enfance peuvent avoir un impact positif non seulement sur le développement de l'enfant et de la famille, mais aussi sur les attitudes de la société à l'égard de la discipline. Les professionnelles de la garde à l'enfance peuvent jouer différents rôles pour encourager le changement et éduquer sur la discipline positive des enfants.

Donner l'exemple

La garde à l'enfance peut donner l'exemple aux autres de plusieurs façons. Le fait de rendre les règlements de toutes les provinces conformes aux principes de la CNUDE transmettrait un message clair sur ce qu'il y a de mieux pour le développement des enfants. Des règlements qui exigent d'afficher les lignes directrices concernant la discipline et la formation du personnel ainsi que les discussions avec les parents donnent un exemple clair à tout le monde.

Éduquer les enfants, les parents et les futurs parents

De toute évidence, les milieux de garde pour enfants contribuent à l'éducation de la petite enfance. Les politiques, la supervision et le soutien cohérents peuvent aider les enfants à en apprendre sur les approches non violentes pour régler les conflits. Les parents peuvent être éduqués par l'observation et la discussion. Si les parents semblent avoir de la difficulté avec leurs enfants, le personnel de la garde à l'enfance peut leur offrir de l'aide d'une manière positive. Les futurs parents peuvent apprendre la valeur de la discipline positive et des manières précises pour l'appliquer dans le cadre de programmes coopératifs avec les écoles qui offrent des cours sur l'initiation à la vie familiale, la dynamique de la vie ou le parentage.

Contribuer à l'expansion des connaissances

Les milieux de garde pour enfants occupent aussi une position unique pour participer à la recherche sur la discipline et le développement de l'enfant. Une telle contribution pourrait inclure la collaboration dans les études menées par les chercheurs locaux, la participation à des enquêtes multi-sites pour combler de sérieuses lacunes dans notre connaissance de la punition, de la discipline et du développement de l'enfant. ◆

Tom Hay, Ph.D., est psychologue et président de A2B Consulting à Toronto. Son travail auprès des organismes locaux et des gouvernements provinciaux au cours des dix-sept dernières années a porté, entre autres, sur l'aide sociale à l'enfance et la santé mentale des enfants. Hay a récemment organisé et dirigé une consultation pour la Coalition canadienne des droits de l'enfance concernant l'article 43 du Code criminel du Canada visant à examiner les questions relatives aux punitions corporelles infligées aux enfants.

La fessée : avons-nous besoin d'options de rechange?

par Nanci Burns

La fessée est une pratique consacrée, répandue et tolérée tant au niveau culturel que légal dans de nombreux pays du monde, y compris au Canada. Cette pratique, même si elle est approuvée pour des raisons historiques, culturelles et religieuses, est maintenant contestée.

Historiquement, il était acceptable de frapper les gens, y compris les employés, les prisonniers, les épouses et les enfants. À présent, la loi interdit cette pratique pour tous les groupes à l'exception des enfants. L'exclusion repose sur la croyance voulant que la famille est sacrée et que l'on ne doit pas intervenir. Cette croyance perd progressivement de sa crédibilité au gré de la croisssance spectaculaire et continue du nombre d'enfants maltraités ou négligés. La recherche a démontré que la plupart des cas de mauvais traitements infligés aux enfants résulte du fait que les parents «vont trop loin» ou «s'emportent» quand ils disciplinent leurs enfants. En outre, les faits démontrent de plus en plus que la punition corporelle est une façon inefficace de changer le comportement d'un enfant. Toutefois, de nombreux parents continuent de frapper leurs enfants parce qu'on les a élevés ainsi et qu'ils ne connaissent pas d'autres solutions ou ne sont pas convaincus de son efficacité. Dans son article intitulé *Ten Myths About Spanking Children* (1992), Murray Straus a relevé comme suit les mythes qui justifient la punition corporelle :

Mythe nº 1 : La fessée est plus efficace que les autres méthodes

Même si une punition corporelle peut mettre fin, à court terme, à une conduite indésirable, la documentation démontre que les leçons tirées d'une telle punition par les enfants pourraient ne pas être celles que l'on désire. Par exemple, les enfants pourraient comprendre que la façon d'éliminer tout comportement indésirable d'autres personnes est de les frapper. La recherche a conclu que les enfants battus à la maison sont les plus agressifs à l'école et sur le terrain de jeux. Ils peuvent aussi apprendre qu'ils n'ont à bien se tenir qu'en présence des parents. Il est très probable que ces enfants ne sentiront pas le besoin de bien se comporter parce que c'est aussi une bonne idée. Finalement, il est inquiétant de penser que certains enfants apprennent très tôt dans la vie que l'amour est associée à la violence - pensons par exemple au parent qui dit : «Je te frappe parce que je t'aime».

Mythe nº 2 : La fessée est nécessaire comme dernier recours

L'argument le plus fréquemment entendu est que l'enfant qui court dans la rue a besoin d'apprendre que cela est extrêmement dangereux. Dans une telle circonstance, votre inquiétude peut être également transmise par le ton de votre voix. En outre, vous pourriez prendre l'enfant immédiatement et le tirer du danger. Il n'est pas nécessaire de frapper l'enfant pour transmettre le message.

Mythe nº 3 : La fessée : on m'a frappé et tout va bien pour moi

Les plus ardents défenseurs de la punition corporelle en ont eux-mêmes été victimes; d'où la difficulté à changer cette tradition. Les études ont démontré que les enfants et les adultes défendent presque toujours leurs parents et le degré de force physique utilisé par ces derniers. Une composante clé de l'attachement familial est le fait que les enfants s'identifient à leurs parents et les acceptent comme des personnes aimantes. Ainsi, les enfants considèrent que leurs parents font ce qu'il y a de mieux pour eux. Ils se disent qu'ils «méritent» la punition reçue. La recherche a démontré que la punition corporelle peut entraîner une multitude de problèmes sociaux et comportementaux pendant l'enfance, y compris le fait de malmener les autres enfants au terrain de jeux, d'agresser ses frères et soeurs, de se retrouver dans la délinquance pendant l'adolescence. La punition corporelle a été aussi liée à des problèmes chez les adultes, par exemple, l'alcoolisme, la dépression, la timidité, le pessimisme, le manque d'estime de soi et la violence envers la conjointe.

Mythe nº 4 : Les enfants qui ne reçoivent pas de fessée sont gâtés et font les quatre cents coups

En général, les enfants qui n'ont pas subi de punition corporelle se comportent mieux que ceux qui en ont reçue. Les parents qui ne frappent pas leurs enfants ont tendance à recourir davantage à l'explication et au raisonnement pour aider les enfants à adopter un comportement correct. Ces parents sont aussi plus susceptibles de prêter plus d'attention au comportement de leurs enfants et de se rabattre sur l'affection et moins sur la violence verbale. La discipline exige une forte dose d'engagement de la part des parents pour éduquer leurs enfants au sujet du bon comportement à tenir et leur donner le courage de le pratiquer. La clé ici, c'est de ne pas faire en sorte que «l'absence de fessée» équivale à «l'absence de discipline».

Mythe nº 5 : Les parents qui n'infligent pas une fessée se rabattent sur la violence verbale

La recherche démontre exactement le contraire. Les parents qui frappent le moins leurs enfants sont aussi ceux qui crient le moins. Ce point illustre l'expérience suédoise où les punitions corporelles ont été légalement interdites en 1979. Au départ, quand la loi a été promulguée, les parents ont davantage eu recours à l'agression verbale. L'éva-

luation de la situation effectuée dix ans plus tard a indiqué que les campagnes répétées d'éducation du public sur d'autres façons de discipliner les enfants ont entraîné une diminution spectaculaire des punitions corporelles et de la violence verbale. Le gouvernment suédois a fait un effort remarquable pour aider les parents à atteindre le niveau de capacité nécessaire pour créer une atmosphère positive qui permet aux enfants d'apprendre sans qu'on ait recours à la punition corporelle ou à la violence verbale.

Les options de rechange à la fessée

On donne une punition corporelle à un enfant pour un comportement inacceptable, dangereux ou mauvais. Cette démarche peut être efficace à court terme, mais elle n'enseigne pas à l'enfant de changer son comportement. Au contraire, elle lui montre qu'on peut régler les problèmes en frappant. J'aime me rappeler qu'en tant que parent, ma tâche la plus importante est de contribuer à l'éducation de mon enfant. Si je le frappe, je rate non seulement l'occasion de l'éduquer, mais je l'induis en erreur sur comment résoudre les problèmes. En tant que parents, notre objectif devrait être d'aider nos enfants à devenir des adultes autonomes et responsables, sans stimulants externes. Le parentage positif nous permet de commencer à enseigner l'auto-discipline à nos enfants. Le fait de reconnaître le bien du mal et d'acquérir de bons principes éthiques représentent d'importants résultats du parentage positif.

Qu'est-ce que le parentage positif? L'attention parentale, qu'elle soit négative ou positive, est un stimulant très puissant que les enfants recherchent. Faire en sorte d'accorder une attention accrue au comportement agréable et approprié constitue l'essence du parentage positif. Les stratégies pour y arriver changent à mesure que votre enfant apprend comment et quand se comporter correctement. Cette façon de penser exige plus de vous comme parents, car il n'existe pas d'option idéale de rechange aux cris et aux coups. Au lieu de cela, les parents doivent apprendre ce qui motive leurs enfants (chaque enfant est unique!) et faire preuve de l'ouverture nécessaire pour essayer différentes options. La connaissance des options implique un processus d'apprentissage qui dure toute la vie, mais la documentation sur le parentage, d'autres parents, les professionnels, les ateliers sur le parentage et, qui plus est, votre enfant, sont des sources clés d'apprentissage de nouvelles stratégies pour un parentage efficace. Plus tôt vous commencez, plus ce sera facile. Cependant, il n'est jamais trop tard pour devenir un bon parent. Vous pouvez ajouter les suggestions qui suivent à vos propres stratégies de parentage positif :

Poupons

Au lieu de punir ou d'agripper un enfant quand il prend quelque chose de fragile ou d'inapproprié, tentez de leur proposer un autre article en échange. Si l'heure des repas pose problème ou si l'enfant refuse de finir son assiette, ne perdez pas votre temps à tenter de les faire manger. Retirez-le de la table jusqu'à ce qu'il ait faim. Si votre enfant se cramponne, essayez de prendre quelques minutes pour faire ce qu'il veut. Si vous êtes frustrée ou en colère et pensez que vous pourriez lui faire mal en raison de votre propre humeur, mettez-le dans un lieu sûr (par exemple, la couchette) en attendant de retrouver votre calme. Une courte promenade autour de la maison ou une douche rapide peut vous aider à remettre de l'ordre dans votre esprit.

Les tout-petits

Les enfants de cet âge aiment faire les choses eux-mêmes («Moi, moi»). Ils font de nombreuses erreurs, ce qui peut être frustrant et difficile pour les parents. Les tout-petits ont besoin de liberté pour explorer, mais ils ont aussi besoin de limites pour les garder en sécurité. Ils peuvent avoir besoin d'être portés si la marche représente un risque. S'ils piquent une crise, assurez-vous qu'ils sont en sécurité, mais ignorez-les autant que possible. S'ils font mal à un autre enfant, lancez un «non» retentissant et retirer l'enfant de là, cela aidera, mais essayez d'éviter les situations où vous savez que votre enfant éprouve de la difficulté avec son comportement. Il est utile d'offrir des choix aux enfants de cet âge pour leur permettre de prendre des décisions. Par exemple, quand ils veulent choisir leurs vêtements, proposez-leur plusieurs options. Finalement, si vous êtes très en colère, frappez la table, tapez fort des mains, votre comportement «inhabituel» vous distraira ainsi que votre enfant.

Les enfants d'âge préscolaire

Les enfants d'âge préscolaire veulent savoir «pourquoi?». Leur curiosité peut souvent leur faire commettre des sottises. À ce stade, il est bon de leur expliquer pourquoi vous prenez certaines décisions. Par exemple, «Si tu mets trop d'eau dans le sceau, elle débordera sur le plancher et fera tout un gâchis». Si votre enfant en frappe un autre, accordez votre attention à l'enfant frappé. En consolant l'enfant qui a mal, vous transmettez le message que l'agression physique n'attire pas votre attention. Si vous vous sentez devenir en colère, dites à l'enfant à quel point vous êtes fâchée ou frustrée et défoulez-vous de façon appropriée (par exemple, un grand cri, un appel téléphonique à un ami, etc.) Rappelez-vous que les enfants vous imiteront un de ces jours!

Les enfants d'âge scolaire

Il est utile de permettre aux enfants de cet âge d'avoir leur mot à dire concernant les méthodes de discipline. Ils peuvent vous aider à fixer les règlements et à accepter des conséquences justes s'ils ne les respectent pas. C'est plus efficace si les conséquences sont proportionnées à la situation. Par exemple, s'ils refusent de manger leur dîner, il vaut mieux les priver de dessert que de télé. Les parents sont souvent surpris du sens de la responsabilité des enfants de cet âge. Quand ils participent à l'établissement de leurs propres règlements, ils sont bien partis pour devenir des adultes sains! ◆

Nancy Burns est consultante et chercheure dans le domaine de la violence familiale depuis plus de 15 ans. Elle a récemment rédigé deux importants documents sur la punition corporelle pour le ministère de la Justice du Canada et a présenté de nombreuses conférences sur ce sujet. La plupart de sa recherche est testée auprès de ses deux enfants, Heather et Duncan âgés respectivement de 7 et 3 ans.

Références

Straus, Murray A. «Ten Myths About Spanking Children». *Family Research Laboratory*, University of New Hampshire, octobre 1992.

Autres lectures recommandées

Faber, Adele et Elaine Mazlish (1991) *How to Talk so Kids Will Listen and Listen so Kids will Talk*. New York : Avon.

Gordon, Thomas (1991) *Discipline that Works: Promoting Self-Discipline in Children*. New York : Plume Books.

Wychkott, Jerry et Barbara C. Uneil (1984) *Discipline Without Shouting or Spanking*. Deephaven, MN : Meadowbrook Books.

Le parentage à l'ère télévisuelle

par Tom Perlmutter

La télévision joue un rôle dominant dans notre société : des études indiquent que les familles passent en moyenne quelque 25 heures par semaine devant leur téléviseur. Il y a dix ans, nous disposions d'une poignée de canaux; aujourd'hui, ils sont plus de 50 et on nous en promet beaucoup plus dans un proche avenir. La nature même de la télévision traditionnelle est en train de changer — elle passe de fournisseuse statique de programmes à un médium à usages multiples. Les enfants se sont adaptés rapidement à cette nouvelle réalité en se servant de la télévision pour jouer aux jeux vidéo, manipuler la programmation avec un magnétoscope et avoir une interaction d'une complexité croissante avec les médias. Au même moment, les pressions en matière de parentage se sont accrues, les ressources communautaires ont été utilisées jusqu'à la limite et davantage d'enfants doivent se débrouiller tout seuls avant et après l'école. La télévision est venue remplir un vide social en devenant parent, enseignant et compagnon de jeu des enfants.

La télévision, en tant que telle, n'est ni une bonne ni une mauvaise chose. Elle peut éduquer, relaxer, divertir et sensibiliser sur des questions. Cependant, elle peut encourager la passivité, le consumérisme et la violence. La télévision peut distraire les enfants des activités normales de l'enfance comme la lecture, le jeu, le temps passé en famille, la socialisation avec les amis et la rêverie. La façon dont la télévision nous touche dépend de l'utilisation que nous en faisons.

Beaucoup de choses ont été écrites sur l'impact de la télévision sur les enfants. La plupart de ces informations ont mis l'accent sur le lien entre la violence télévisuelle et les comportements violents. En général, les études montrent que plus l'enfant est exposé à la violence à la télévision, plus il est susceptible de penser que la violence est une chose normale et acceptable de la vie. Le fait de regarder des programmes violents rend aussi les enfants et les adultes plus susceptibles d'avoir des comportements agressifs, y compris le fait de crier, de brutaliser et de se battre. La violence à la télévision peut aussi avoir un impact négatif sur les enfants qui ont connu une vie de violence, de pauvreté, d'abus ou de négligence. La violence donne aux enfants une image épeurante et dangereuse du monde. Les nouveaux programmes sont particulièrement terribles parce que les enfants pensent souvent que les événements qu'on y peint ont lieu non loin de chez eux. Même les adultes ont de la difficulté à démêler la complexité de ces choses. Pour les enfants, la tâche devient quasiment impossible, si bien qu'il se bâtit un sentiment d'impuissance face à l'immensité des catastrophes mondiales comme les massacres au Rwanda et en Bosnie ou la famine en Éthiopie.

Les enfants ne sont pas des adultes immatures. Leur capacité d'analyse de l'information dépend de leur âge et de leur stade de développement. Par exemple, les enfants âgés entre deux et cinq ans ont tendance à avoir de la difficulté à suivre et à se souvenir des histoires. Ils ne font pas la distinction entre une annonce publicitaire et un programme télévisé proprement dit. En outre, ils imitent souvent. Bien que les parents se plaignent régulièrement que leurs enfants imitent des scènes de violence vues à la télévision, ils ne font, en fait, que démontrer un comportement normal. Le fait de comprendre que l'imitation fait partie du processus normal d'apprentissage peut aider les parents à opérer des choix en ce qui concerne les programmes qu'ils permettront à leurs enfants de regarder. À mesure que les enfants acquièrent de la maturité, ils comprennent mieux la télévision. Vers l'âge de huit ans, ils commencent à comprendre que ce médium ne dépeint pas un monde réel. Ils remarquent que les messages publicitaires visent à inciter les gens à acheter quelque chose. Nous pouvons sans doute applaudir l'esprit de discernement que les enfants acquièrent ainsi, mais ils apprennent aussi à se montrer cyniques envers le monde que créent les adultes.

Bien que le public semble très préoccupé par la violence à la télévision, il existe d'autres aspects du médium qui peuvent influer négativement sur les enfants. La télévision peut ouvrir une foule de possibilités aux enfants, mais elle peut aussi restreindre leur perception des carrières aux relations hommes-femmes, à la race et à l'âge. Dans une étude (Williams, 1986), on a suivi une communauté de la Colombie-Britannique avant et après l'arrivée de la télévision dans les années 70. Au moment où les enfants se sont mis à regarder la télévision, les chercheurs ont remarqué qu'ils ont commencé à limiter les rôles qu'ils pensaient appropriés pour chacun d'eux. Par exemple, les filles s'attendaient à devenir infirmières plutôt que médecins et les garçons se voyaient au travail pendant que les filles demeuraient au foyer. Il faut se rappeler

L'Alliance pour l'enfant et la télévision a préparé une brochure de 24 pages intitulée Minding the Set! Making the Television Work For Your Family, en collaboration avec Rogers Cablesystems. Rogers fournit le livre ainsi qu'une bande vidéo sans frais aux parents et aux écoles dans les régions qu'il dessert au Canada. Des exemplaires de ce livre sont disponibles en anglais auprès de l'Alliance pour l'enfant et la télévision au 344, rue Dupont, bureau 205, Toronto (Ontario) M5R 1V9. Tél. : (416) 515-0466. L'Alliance prépare aussi une trousse multimédia à l'intention des parents et des prestatrices de soins qui s'occupent des nombreuses questions abordées dans le présent article et de bien d'autres encore. Cette trousse sera disponible auprès des groupes de parents, des centres communautaires et d'autres endroits vers la fin de l'automne 1994.

qu'il ne s'agissait pas d'une communauté isolée, mais seulement d'une région où on ne pouvait pas recevoir de signaux de télévision pendant un certain nombre d'années.

Côté positif, la télévision peut ouvrir les portes sur un monde immense et stimulant. Elle a le potentiel d'éduquer des millions de personnes. Des programmes comme Passe-Partout incitent à des comportements sociaux positifs en encourageant les enfants à partager, à poser des questions et à régler les conflits de façon pacifique. Les programmes de télévision peuvent aussi aider les parents à aborder des sujets difficiles avec leurs enfants, par exemple, les drogues, l'usage du tabac ou la sexualité. Le fait de discuter des sentiments peut sembler moins risqué lorsqu'on l'applique aux personnages d'un programme favori.

Un des résultats les plus intéressants de la recherche est l'impact que le fait de parler de la télévision a sur les enfants. Plus les enfants parlent de la télévision et y réfléchissent de façon critique, moins elle a de conséquences sur eux. Comprendre le fonctionnement de la télévision peut contribuer à diminuer son impact en donnant au téléspectateur un sentiment de contrôle. Dans une récente étude, on a permis à des enfants ayant regardé beaucoup de programmes violents de produire leurs propres vidéos, de les faire visionner à leurs camarades de classe et d'en discuter avec eux. Avant l'étude, les enfants en question avaient des comportements agressifs ou violents dans des situations sociales. À la fin de l'étude, on a noté une amélioration considérable dans leur comportement, même s'ils continuaient à suivre régulièrement des programmes violents. Le fait de permettre aux enfants de se sensibiliser à la télévision, d'expérimenter avec leurs propres programmes et d'avoir une discussion critique sur leurs productions a diminué les conséquences négatives de la violence télévisuelle.

Les intervenantes en garderie et les parents ont la responsabilité d'attirer l'attention des enfants sur la programmation qui est appropriée pour eux. Les téléspectateurs devraient faire connaître leur opinion par écrit aux diffuseurs, au Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, aux conseillers et aux responsables politiques. Autrement, adhérez à une organisation comme l'Alliance pour l'enfant et la télévision, un groupe de défense des droits qui oeuvre pour l'amélioration des programmes télévisuels et contribue à l'éducation des parents, des intervenantes en garderie, des diffuseurs, des organismes de réglementation et des gouvernements au sujet de l'impact de la télévision sur les enfants. La meilleure façon de protéger les enfants contre les conséquences négatives de la télévision et de leur donner un sens du contrôle est de les encourager à réfléchir sur ce qu'ils regardent et à le critiquer. ◆

Tom Perlmutter est directeur général de l'Alliance pour l'enfant et la télévision. Il est aussi producteur de documentaires télévisuels. Son programme intitulé Distress Signals a examiné l'impact de la télévision américaine sur les cultures du monde entier et a été proposé pour un prix Gemini en 1992.

Bibliographie

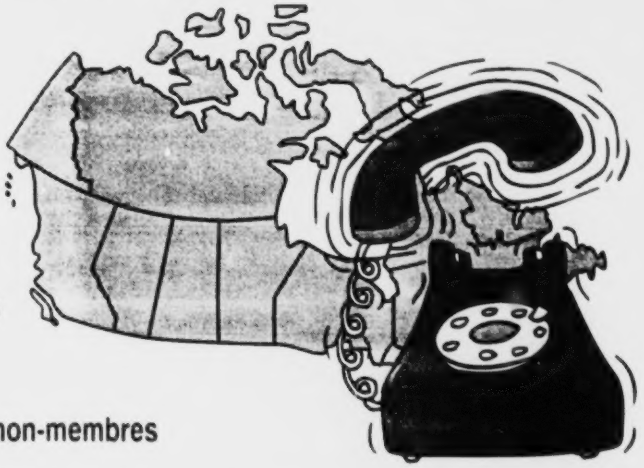
Williams, T.M. (1986). The Impact of TV: A Natural Experiment with Three Communities. U.S.: Academic Press.

RÉPERTOIRE DES SERVICES CANADIENS DE GARDE À L'ENFANCE

La nouvelle édition du Répertoire est maintenant disponible.

Le Répertoire inclut les organismes nationaux, provinciaux et régionaux ainsi que les établissements d'enseignement et de formation.

10 $ pour les membres, 20 $ pour les non-membres



FCSGE, 120, avenue Holland, bureau 306, Ottawa (ON) K1Y 0X6
Téléphone (613) 729-5289 télécopieur (613) 729-3159

Aider les enfants à comprendre les messages véhiculés par les médias

par Deb Stone-Zukowski

Les mass media bombardent les enfants avec une variété d'images troublantes sur la guerre, le crime, la pauvreté, le suicide, la violence, les agressions, le sexe, la destruction des forêts tropicales et l'extinction de nos animaux. Aux États-Unis, les enfants passent 28 heures par semaine devant leur écran vidéo — au détriment de toutes les autres activités, sauf le sommeil (Healey, 1991). En fait, la recherche indique que les enfants regardent 48 actes de violence l'heure et sont exposés à 1 000 heures par année d'annonces publicitaires sur les jouets de guerre à la télé (Elkind, 1990). Dans son livre *Times of War and Peace — Dealing with Kid's Concerns*, Susan Goldberg affirme que les enfants prêtent attention à ce qui se passe dans le monde. Vers l'âge de six à sept ans, la plupart des enfants ont déjà été exposés à ces questions par le biais de la télé ou en ont entendu parler par leurs amis. Les enseignantes professionnelles de la garde à l'enfance peuvent aider les enfants à acquérir un peu de contrôle et «avoir le pouvoir» de comprendre les images et les questions présentées dans les nouvelles et véhiculées par les mass media. Cependant, dans un premier temps, les intervenantes doivent comprendre la quantité d'informations que chaque enfant est capable de comprendre.

Les différents stades de la compréhension

Il importe de savoir que les enfants d'aujourd'hui connaissent beaucoup plus de choses qu'ils n'en comprennent. Ils veulent ressembler aux images d'adultes dépeintes dans les médias et agir comme elles, mais ils se sentent et pensent toujours comme des enfants (Elkind, 1990). En raison de leur manque d'expérience, les enfants interprètent les informations sur le monde différemment des adultes. Selon l'âge de l'enfant, ce qui est amusant pour un adulte peut lui faire très peur.

Par exemple, les enfants de moins de six ans sont dans leur stade préopératoire du développement. À cet âge, ils ne peuvent pas distinguer entre la fantaisie et la réalité. Ils éprouvent beaucoup de difficulté à analyser la violence et la tragédie humaine et à y faire face. Le Dr Benjamin Spock recommande que les enfants de moins de quatre ans soient peu sinon pas du tout exposés à la violence dans les médias (Shaefer & De DiGeronimo, 1994).

Entre six et sept ans, les enfants passent peu à peu au stade opératoire formel de développement mais demeurent encore à un stade opératoire concret de réflexion. Bien que les enfants deviennent plus aptes à la compréhension objective, on devrait toujours soigneusement surveiller leurs choix de média. Ils doivent avoir beaucoup de possibilités d'exprimer leurs sentiments et leurs idées. Un niveau opérant de compréhension peut être créé en se servant de faits simples et d'exemples concrets (par ex. : cartes et globes terrestres). À ce stade, il importe que les enfants aient un sentiment de sécurité et sentent que les adultes les protègent.

À neuf ans, les enfants sont en mesure de comprendre différents points de vue et de discuter de questions avec sensibilité et empathie. Les adultes et les enfants devraient faire ensemble une analyse critique des médias. Les actions positives et les solutions éventuelles peuvent être discutées et planifiées ensemble.

Passer à l'action positive : Le rôle de la professionnelle de la garde à l'enfance

Voici quelques suggestions d'activités pour aider les enfants à maîtriser les mass media et leur donner de l'espoir pour l'avenir :

Discussion

Assurer les enfants que vous partagez leurs préoccupations. Lorsque vous traitez avec de jeunes enfants, assurez-vous qu'ils sachent que les adultes en qui ils font confiance sont là pour les protéger. Quant aux enfants de plus de six ans, il faut les écouter, reconnaître leurs craintes, être honnêtes envers vos propres préoccupations concernant les questions pertinentes, faciliter la discussion et trouver un terrain d'entente. Se montrer ouvert aux différentes opinions et rassurer les enfants en leur disant que de petites mesures peuvent changer beaucoup de choses. Exposez-leur des faits simples concernant les sujets présentés.

Connaissances

Fournir aux enfants la possibilité d'apprendre comment sont produits les films, les émissions télévisuelles, les journaux, les vidéoclips et les jeux électroniques. Vous pouvez inviter des enfants à :

- visiter une station de radiodiffusion ou de télévision;
- faire ou dessiner une bande dessinée;
- créer un journal
- produire un vidéoclip;
- poser des questions à une correspondante du téléjournal ou à un journaliste;
- produire un message publicitaire.

Regarder la télé d'un oeil critique

Quelques suggestions pour enseigner comment regarder les émissions d'un oeil critique :

- discuter des solutions de rechange pour résoudre les problèmes autrement que par la violence;
- mener des discussions sur le pourquoi des méthodes de marketing, par exemple, les images mettant en relief le sexe et la violence sont utilisées pour attirer l'attention (ex. : Madonna et Michael Jackson);
- rechercher des modèles à émuler positifs;
- enquêter sur des faits historiques connexes (par ex. : les Tortues Ninja ont été nommées d'après de célèbres artistes);
- critiquer les nouvelles, demander pourquoi on les présente, relever les contradictions et autres points de vue et éviter les affirmations gratuites;
- réaliser une enquête télévisuelle sur les programmes favoris et apprendre sur quoi repose leur popularité.

Choix critiques

Encourager les enfants à opérer des choix critiques dans le genre de musique qu'ils écoutent, les émissions qu'ils regardent à la télé, les vidéos qu'ils louent et les films qu'ils vont voir. Encourager les parents à écouter la musique que leurs enfants aiment et à regarder les mêmes programmes de télévision. Aider les parents à reconnaître l'importance de faire des choix correspondant à leurs normes familiales. Se sensibiliser aux systèmes de classification du CRTC et de certaines compagnies d'enregistrement locales, de stations de radiodiffusion et de télévision. Fournir des ressources aux parents et aux enfants pour les aider à opérer des choix (voir la liste de ressources à la fin du présent article).

Imagination

Favoriser les possibilités qui s'offrent aux enfants d'exprimer leurs sentiments de façon positive, non menaçante et en dehors de la réalité. Par exemple :

- jeux de rôle sur les monstres, les créatures extraterrestres, les dinosaures et les personnages de contes de fée;
- chanter et écrire des chansons et des poèmes sur la forêt tropicale, les animaux, la paix et la pollution;
- raconter des histoires vraies ou inventées et utiliser des marionnettes pour partager les inquiétudes;
- exprimer des sentiments par le biais des arts visuels (par ex. : créer une pièce murale sur la paix).

Groupes d'action

Les enfants peuvent travailler avec des adultes et des enfants plus âgés afin de se sensibiliser aux divers groupes d'intervention et d'organismes gouvernementaux susceptibles d'avoir un impact positif sur les diverses questions abordées dans les médias. Les enfants peuvent, par exemple :

- s'engager dans des activités pacifiques;
- en apprendre sur les pratiques de résolution des conflits;
- bannir les jouets de guerre;
- se sensibiliser aux questions environnementales, y compris les forêts tropicales, les espèces menacées, la conservation de l'eau et la pollution;
- faire connaître au CRTC notre opinion sur la violence dans les médias;
- écrire à un dirigeant politique;
- envoyer une lettre à la rédactrice d'un journal.

Les enfants sont influencés par les images vues et les mots entendus aux nouvelles et dans les médias. En tant que professionnelles oeuvrant auprès des enfants, nous pouvons les aider à comprendre le rôle des médias et à traiter des questions auxquelles ils sont confrontés dans notre monde. Cette aide peut se faire en planifiant notre programme de façon à offrir des possibilités aux enfants de partager leurs points de vue, d'acquérir des connaissances, d'aller au-delà des visions projetées par les médias, de développer un esprit critique en matière de visionnement, de faire des choix judicieux, de miser sur les ressources, de travailler ensemble avec les parents et d'avoir la liberté de jouer. ●

Deb Stone-Zukowski, M. Ed., est professeure en études de l'enfant au Conestoga College à Kitchener, Ontario. À l'automne 1994, elle a présenté un exposé sur cette question à l'occasion de la conférence annuelle sur la garde d'enfants d'âge scolaire intitulée «Exploring Environments».

Bibliographie

Canadian Children's Project (1986). *Dear World.* Agincourt: Methuen Publications.

Earthworks Group (1990). *50 Simple Things Kids Can Do To Save the Earth.* Kansas City: Andrews and McMeel.

Elkind, David (1990). *The Hurried Child Growing Up Too Fast Too Soon* (édition révisée). Toronto: Addison-Wesley.

Goldberg, Susan. *Times of War and Peace: Dealing with Kid's Concerns* (1991). Willowdale, Ontario : Annick Press.

Healey, Jane M. (1991). *Endangered Minds: Why Children Don't Think and What We Can Do About It.* New York : Simon & Shuster.

Pratt Nicolson, C. (novembre 1992). «Earthquakes, Wars and Crimes: Helping Kids Cope With the News» *Today's Parent,* 36-42.

Schaefer C.E. et DiGeronimo, F. (1992). *How to Talk to Your Kids About Really Important Things.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wallach, L. B. (mai 1993). «Helping Children Cope With Violence» *Young Children,* 4-11.

Zippan, F. et Atkinson (1993). *Check it Out! The Essential Indispensable Guide to Children's Video.* Toronto: Scholastic Canada Ltd.

Lectures recommandées

Children's Book Centre (1991). *A World of Difference With Books Activity Kit and Book List.* Toronto: The Canadian Children's Book Centre.

Guillet, Jean-Pierre et Tibo, Gilles (1992). *La poudre magique.* Waterloo, Québec : Édition M. Quintin.

Miles, Betty (1991). *An Action Handbook for Kids — Save the Earth.* New York: Alfred A. Knopf.

Communiquez avec Parent Music Resource Centre, 1500 Arling Blvd., Suite 300 Arlington, Vermont, 22209

Revue : Livres pour enfants

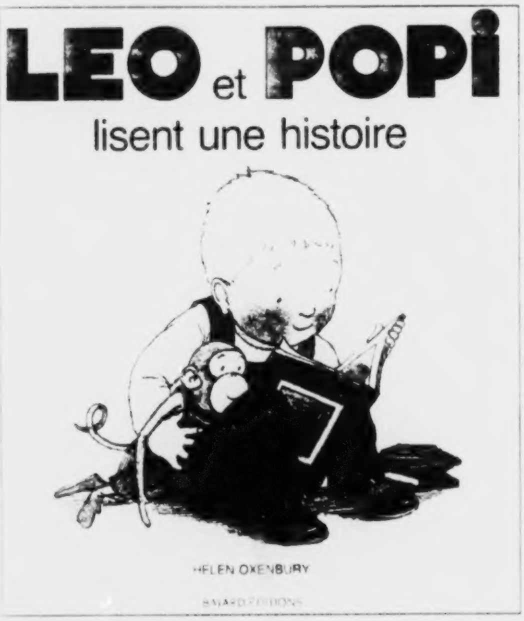
par Alfonsina Clemente et Suzanne A. Delisle

Léo et Popi lisent une histoire

Texte : Helen Oxenbury
Traduit de l'anglais par Marie-Hélène Delval
Illustration : Helen Oxenbury
Éditeur : Bayard Editions, 1992

«Léo aime beaucoup les livres. Il aime surtout les regarder avec papa». Ainsi commence une nouvelle aventure du vécu quotidien de Léo et Popi, son inséparable doudou-singe. Le papa de Léo raconte une jolie histoire à son fils âgé tout au plus de trois ans. Léo est certain que son inséparable compagnon de jeu aimerait lui aussi entendre cette belle histoire et va donc le chercher. Papa raconte ensuite l'histoire à Léo et Popi plusieurs fois. Finalement, Léo prend charge de la «lecture» et raconte l'histoire à Popi. Ce soir-là, Léo s'endort en rêvant qu'il pourra, un jour, lire comme papa!

Il s'agit d'un texte-image bien écrit et illustré avec à propos pour représenter les scènes importantes du mini récit. On y raconte une activité de la vie quotidienne de Léo, qui est en fait celle de la majorité des petits. Les dessins y sont réalistes et expressifs!



Les enfants s'attacheront beaucoup à Léo et Popi et apprécieront les autres titres de la collection dont «Léo et Popi au jardin», «Léo et Popi et la petite fille», «Léo et Popi font des bêtises», «Léo et Popi jouent à cache-cache», «Léo et Popi sont inséparables» et «Léo et Popi vont se promener». Il s'agit d'une série vraiment irrésistible!

Suzanne A. Delisle est bibliothécaire principale-adjointe au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

C'est pas juste!

Texte : Dominique Jolin
Éditeur : Les éditions du Raton laveur, 1993
Pour les 3 à 7 ans

Une enfant se désole et trouve la vie parfois injuste parce que ses amis possèdent une foule de choses qu'elle n'a pas : animaux, tous les nouveaux jouets que l'on vante à la télévision, beaux costumes à l'Halloween, etc. Mais elle a quelque chose que ses amis ne possèdent pas et ne posséderont jamais : son papa!

Ce livre, qui a remporté le prix Christie 1993 du meilleur album illustré publié en langue française au Canada, est écrit avec simplicité et les personnages sont expressifs et vivants. Il est illustré avec harmonie et fournit une foule de détails amusants et captivants. Dominique Jolin a beaucoup de talent et sait observer le quotidien des enfants, le grossir, le caricaturer et traiter avec humour des petites contrariétés.

Les enfants s'arracheront à coup sûr cet album vivant, tendre, plein de suspense dont la mise en page est superbe. ◆

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

LA GESTION EFFICACE

Comment appliquer une politique de perfectionnement professionnel

par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky

C'est facile de convaincre les gens de l'importance du perfectionnement professionnel : ce ne sont pas toutes les intervenantes en garderie qui ont un diplôme; celles qui en détiennent un ont probablement des lacunes dans leur formation et, à un moment ou à un autre, la réserve d'énergie et d'idées diminue. Il est intéressant et revigorant de sortir de la routine quotidienne, de rencontrer de nouvelles personnes et d'apprendre de nouvelles théories et techniques. Le perfectionnement professionnel accroît l'estime de soi et la satisfaction professionnelle.

En outre, le perfectionnement professionnel est crucial aux services de garde de qualité. Dans *A Great Place to Work: Improving Conditions for Staff in Young Children's Programs*, Paula Jorde-Bloom affirme sans détour «qu'à moins que les éducatrices ne continuent à améliorer la base de connaissances de la profession et de renforcer leurs compétences personnellement et collectivement, la qualité de l'éducation dans les garderies va diminuer.»

Cependant, la mise en oeuvre d'un programme de perfectionnement professionnel n'est pas aisée dans les garderies. Même pour un personnel engagé, cela ressemble à de l'épinard — bon pour vous mais pas particulièrement appétissant, surtout après une journée de travail époustouflante.

Les éducatrices ne veulent pas sacrifier leurs précieuses soirées et fins de semaine pour se rendre à des conférences et leur garderie ne leur accorde peut-être pas de congé autorisé pour ce faire. La plupart des éducatrices n'ont pas les moyens de payer les frais d'inscription, encore moins les frais de déplacement et d'hébergement à l'hôtel à même leur maigre salaire pas plus que, dans nombre de cas, le budget de la garderie ne peut couvrir de tels frais.

Les garderies peuvent offrir très peu d'augmentations de salaire ou de promotions et il n'existe pratiquement pas de postes bien payés ou de postes de responsabilité pour gravir quelques échelons. En conséquence, les éducatrices ne reçoivent souvent aucune récompense concrète pour l'amélioration de leurs compétences et de leurs références. Beaucoup d'éducatrices en déduisent que cela ne vaut pas la peine.

Pour renverser cette tendance et convertir les éducatrices en consommatrices enthousiastes du perfectionnement professionnel, la directrice ou la superviseure doit jouer un rôle de leadership majeur. *Vous* devez croire en l'importance du perfectionnement professionnel et vous devez pratiquer ce que vous prêchez en l'incorporant dans la routine quotidienne de la garderie. Voici quelques suggestions :

1. Donnez l'exemple. Si vous êtes une apprenante assoiffée en quête de nouvelles informations et qui ne cherchez pas de solutions miracles pour résoudre des problèmes complexes, alors votre attitude déteindra sur celle des éducatrices (et des enfants). Suivez des cours; adhérez à des organisations de garde à la petite enfance; participez à des conférences, à des ateliers et à des retraites; ou encore, participez à la promotion de la garde à l'enfance.

   Gardez contact avec d'autres directrices de garderie et rendez-leur visite au travail de temps en temps. Il est toujours stimulant de voir des approches différentes.

   Tenez votre personnel bien informé. Photocopiez et distribuez des communiqués sur les ateliers et les conférenciers et lorsque vous rencontrez des articles intéressants, particulièrement ceux concernant les problèmes que rencontrent votre garderie, ou les intérêts que votre personnel a exprimés, faites-les circuler.

2. Votre budget devrait refléter l'importance que votre garderie accorde au perfectionnement professionnel. Il est tellement plus aisé de motiver le personnel lorsqu'on a les moyens de leur accorder des congés autorisés pour assister à des conférences, prendre en charge les frais d'inscription, pourvoir à leur remplacement et inviter des experts à la garderie.

   Ayez comme objectif minimal de prendre en charge les frais de participation à une conférence majeure ainsi qu'à un ou deux ateliers locaux par an pour chaque membre du personnel. S'il n'y a pas de conférences dans votre région ou si votre garderie n'a tout simplement pas les moyens d'y participer, il faudrait trouver des moyens créatifs pour profiter au maximum de vos sous. Votre province offre-t-elle des subventions pour le perfectionnement professionnel? Quelles organisations ou entreprises de votre communauté pourraient parrainer un atelier spécialisé ou prendre en charge les frais de déplacement d'une éducatrice pour se rendre à une conférence? Vous pouvez toujours faire du covoiturage avec une collègue de travail et partager le coût du carburant, loger chez des amies, partager votre chambre d'hôtel ou déléguer une ou deux personnes pour participer à la conférence et en rendre compte au personnel.

3. Établissez une politique de perfectionnement professionnel du personnel. Dans un premier temps, vous aurez besoin d'un soutien puissant de votre conseil d'administration. Mais il est aussi très important de travailler en collaboration étroite avec votre personnel. Vous aurez besoin de la coopération pleine et entière de ces personnes sous-payées, sous-estimées pour mettre en oeuvre toute politique avec succès.

   Tenez compte des questions suivantes : comment allez-vous décider de qui participe à quelle conférence? Y aura-t-il une rotation? Participera-t-on aux conférences selon la nécessité, l'intérêt, l'ancienneté ou sur une autre base? Qui participera à la prise de décision et à qui appartiendra la décision finale? Qu'arrivera-t-il si quelqu'un veut offrir plus de temps que permis?

   Le perfectionnement professionnel devrait-il être obligatoire? Même si votre province n'oblige pas les éducatrices à y consacrer un nombre d'heures précis, votre garderie devrait en faire une obligation. La National Association for the Education of Young Children des États-Unis recommande 24 heures de

perfectionnement professionnel par éducatrice et par an. Votre budget pourrait être incapable de supporter une telle perspective, mais n'écartez pas d'emblée une telle idée. Même si les éducatrices savent ce qu'il faut faire, elles ne le font pas toujours. Par exemple, un atelier sur le comportement positif pourrait renforcer leur confiance en elles-mêmes ou leur révéler une foule de possibilités pour aider les enfants à résoudre leurs différends. L'atelier pourrait se révéler un fiasco, mais les éducatrices auront l'occasion d'échanger des idées avec leurs pairs.

Vous pourriez exiger que les membres du personnel participent à une conférence ou à un atelier par an, en dehors des heures de service, ou qu'un nouveau membre du personnel termine son diplôme. Même si vous n'imposez pas des heures de perfectionnement professionnel, vous pourriez en tenir compte quand viendra le temps de fixer les salaires, d'accorder des promotions ou de confier des responsabilités.

Devriez-vous avoir une journée ou deux de perfectionnement professionnel par an (comme c'est le cas dans le système scolaire régulier) et fermer la garderie pour permettre à tout le monde d'y participer. Si vous en avertissez les parents longtemps à l'avance, ils pourraient faire d'autres arrangements pour la garde de leurs enfants. Ou alors, vous pourriez ne pas fermer la garderie et trouver de quoi payer des remplaçantes.

4. Lier le perfectionnement professionnel directement aux besoins de votre garderie en général et de chaque intervenante de votre personnel en particulier. Les nouvelles connaissances sont plus profitables lorsqu'elles sont appliquées immédiatement.

Il s'agit d'un processus continu. La superviseure devrait savoir ce qui se passe à la garderie, rencontrer chaque intervenante périodiquement pour connaître ses besoins et objectifs. Il faudrait peut-être commencer par un article particulièrement intéressant, puis collaborer pour trouver la conférence ou le cours approprié pour elles.

S'il n'y a rien d'intéressant, créer vos propres occasions de perfectionnement professionnel. Si une éducatrice veut améliorer ses compétences auprès des poupons, elle pourrait observer comment cela se passe dans une garderie spécialisée dans ce domaine. Votre consultante en matière de santé serait sans doute ravie de vous offrir un atelier sur les précautions universelles; les chercheures en éducation de la petite enfance au niveau des universités et collèges locaux pourraient aimer parler de leur travail sur le jeu en équipe ou sur le déficit de la capacité d'attention. Dites-leur franchement que vous n'avez pas les moyens de les payer, mais offrez-leur un déjeuner, un dîner ou un honoraire symbolique en espérant que cela leur convienne. Invitez d'autres garderies à se joindre à vous. Leur participation permettrait de diminuer les frais de telles activités en plus de les rendre moins familiales et plus stimulantes.

5. Il va sans dire que les éducatrices qui participent à ces conférences doivent prendre des notes, collecter et photocopier la documentation afin de partager les connaissances acquises avec leurs collègues. La prochaine réunion du personnel serait une bonne occasion pour le faire, car les connaissances acquises sont encore fraîches dans la mémoire.

6. Aidez les éducatrices à utiliser leur nouvelle expertise. Aussitôt qu'elles reviennent d'une conférence, réfléchissez ensemble sur comment appliquer leurs connaissances aux réalités quotidiennes de la garderie. Pendant que vous supervisez leur travail, remarquez l'impact de l'atelier sur leur rendement et réunissez-vous à l'occasion pour leur fournir une rétroaction constructive. C'est excitant de voir un atelier sur les jeux de simulation transformer le coin domestique en un cirque, en une boutique de fleurs, en un salon de coiffure ou en camping plein d'enfants des deux sexes.

7. Faites en sorte que votre garderie adhère à des associations locales, provinciales et nationales de garde à l'enfance, comme la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, L'Association canadienne pour les jeunes enfants et même la National Association for the Education of Young Children aux États-Unis. En outre, adhérez aux groupes de défense des droits comme l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance et la Coalition ontarienne pour l'amélioration des services de garde d'enfants. L'adhésion à de telles associations permettrait à votre garderie de recevoir d'excellentes publications et informations.

8. Devenez membre de la bibliothèque de votre collège ou université pour permettre à vos intervenantes d'utiliser leurs collections. Demandez au bibliothécaire d'organiser une visite guidée et une

séance d'information à l'intention de tout le personnel!

9. Créez votre propre bibliothèque. Lisez des critiques dans des périodiques et commandez des livres qui intéressent les membres du personnel. Même avec un petit budget, vous pouvez accumuler une gamme de ressources dans divers domaines allant de la discipline, à l'alphabétisation aux programmes d'études sur les sciences. N'hésitez pas à avoir plusieurs exemplaires des livres les plus demandés et abonnez-vous à des magazines comme *Parents*, *Famili* et *Enfants* pour en savoir davantage sur les points de vue des parents. Organisez un fichier manuel, marquez tout clairement comme étant la propriété de la garderie et utilisez un registre de sortie pour savoir où se trouve quoi.

10. Récompensez les membres de votre personnel pour les nouvelles compétences qu'ils ont acquises. Même si apprendre de nouvelles choses procure en soi du plaisir, il est aussi intéressant d'avoir une reconnaissance d'autrui. Indiquez sur les évaluations si une éducatrice a amélioré son rendement en participant à un atelier. Donnez des livres et offrez des abonnements à des périodiques à l'occasion de l'anniversaire de l'éducatrice ou à la date anniversaire de son recrutement. (Il s'agit d'un acte de gentillesse qui empêche en même temps que les articles de la bibliothèque ne disparaissent à jamais).

Toutes les fois que cela est possible, une éducatrice qui termine un diplôme ou un certificat devrait monter dans l'échelle salariale de la garderie et(ou) obtenir une promotion, un nouveau titre et de nouvelles responsabilités. À tout le moins, les éducatrices qui améliorent leur travail méritent vos félicitations et votre respect.◆

Barbara Kaiser est fondatrice et directrice de la garderie Narnia et du Westmount Park School-Age Program à Westmount, Québec. Barbara et l'auteure Judy Sklar Raminsky sont les co-auteures de À qui confier la garde de votre enfant?, publié par les Éditions Libre expression.

Demandez à votre professionnelle de la santé

Le tapis favorise-t-il la propagation des infections dans les garderies pour poupons et tout-petits?

Les poupons et les tout-petits passent l'essentiel de leur temps d'éveil sur le plancher. D'où la crainte que la bave, les jouets portés à la bouche et l'écoulement potentiel des couches ne contaminent le tapis de façon à favoriser la propagation de la maladie. Cependant, on n'a pas déterminé que le tapis était un facteur de transmission des infections.

Dans les garderies, les infections se répandent plus souvent par les objets contaminés, les selles et l'air. Malheureusement, on ne peut pas grand chose contre les microbes qui se promènent dans l'air. Cependant, les intervenantes en garderie peuvent avoir un impact important sur la propagation des microbes par le biais des objets et des selles, que ce soit sur le tapis ou sur le plancher. *D'abord et avant tout, les intervenantes en garderie doivent adopter des habitudes efficaces concernant le lavage des mains pour le personnel, les poupons et les tout-petits.* Ces habitudes doivent être suivies de près par des routines reliées au changement de couches et à la visite à la toilette, aux pratiques de manipulation des aliments ainsi qu'au nettoyage et à la désinfection des jouets que les enfants portent à la bouche. Pour réduire les risques de contamination fécale à la garderie, les couches des enfants doivent être bien ajustées à la taille et aux cuisses en plus d'avoir des protège-couches ou des culottes étanches. Il est tout aussi important que les enfants *portent des vêtements* par-dessus leurs couches jetables ou en tissu. «Les pièces où les enfants portaient des vêtements par-dessus leurs couches contenaient très peu d'objets manimés contaminés par rapport aux pièces dans lesquelles on ne portait pas de vêtements par-dessus les couches» (Van et al., 1991, p. 1844).

Un des avantages d'avoir du tapis tient de ce qu'il procure chaleur et confort aux enfants et aux intervenantes. *Le Bien-être des enfants* parle du consensus raisonnable réalisé par le biais de discussions avec les responsables de la santé publique, les experts des maladies infectieuses ainsi que les éducatrices de la petite enfance. Il faut tenir compte des points suivants au moment de poser ou de remplacer le tapis à la garderie:

- Choisir un tapis antiallergique à poils courts et durables.
- Ne pas installer de tapis dans la cuisine, la salle à manger, les toilettes, à moins de trois pieds (1 mètre) de la table à langer ou dans un endroit de la salle où on joue habituellement avec l'eau, le sable ou la peinture.
- Passer l'aspirateur tous les jours et nettoyer à la vapeur tous les mois.
- Savoir comment nettoyer l'urine, les selles et le vomissement du tapis et désinfecter la partie concernée. (*Voir Le Bien-être des enfants*, p. 89-90).

Pourquoi le port systématique de gants jetables n'est-il pas recommandé pour changer la couche contenant des selles?

Il *n'est pas* recommandé d'utiliser systématiquement des gants jetables pour les quelques raisons suivantes. Premièrement, les gants ne garantissent vraiment pas une meilleure protection par rapport à celle que procure naturellement notre peau. À l'exception de quelques produits chimiques, la peau n'absorbe pas de liquide ou de solide. *La peau est notre barrière la plus efficace contre les microbes.* Imaginez un peu si elle absorbait l'eau, notre premier bain serait notre dernier! Lorsqu'on change une couche, il faut utiliser du papier hygiénique ou du papier

mouchoir pour essuyer la selle de la peau puis *une serviette jetable ou en tissu pour laver et sécher la peau du bébé*. Le papier et la serviette peuvent empêcher la plupart, sinon toutes les matières fécales de toucher à nos mains. Même si les microbes contenus dans ces matières touchent à vos mains, ils ne peuvent pas pénétrer dans votre corps par la peau. Les blessures causées par de petites envies ou du papier, mais qui ne saignent plus et sont en train de guérir, ne posent pas de risque d'infection. Les intervenantes en garderie qui craignent les blessures ou les égratignures devraient utiliser un diachylon et le remplacer quand il est souillé ou mouillé. Si vous avez une dermatite et devez changer la couche à un bébé, vous pouvez utiliser temporairement des gants jetables pour que les matières fécales ne touchent pas à la blessure.

Le changement de couche donne à l'intervenante en garderie une des rares occasions d'interagir personnellement avec le bébé. Le fait de porter des gants place une couche de plastique entre votre peau et celle du bébé, ce qui n'est certainement ni intéressant ni confortable pour vous et le bébé. L'utilisation de gants peut donner à l'enfant, sans le vouloir, le message que l'évacuation intestinale est une fonction corporelle sale et non naturelle.

Parfois, une couche est remplie de selles liquides qui couvrent le devant et le derrière de l'enfant en plus de couler le long de ses jambes. Certaines intervenantes en garderie trouvent que ces couches sont particulièrement difficiles pour «l'estomac» et se sentent plus à l'aise d'utiliser des gants jetables. Naturellement, les enfants qui ont eu plus de deux fois des selles liquides dans une journée devraient être retirés de la garderie et envoyés le plus tôt possible à leur médecin. Les intervenantes devraient immédiatement prendre des dispositions pour prévenir la déshydratation en attendant que les parents viennent chercher l'enfant.

La seule fois où des gants jetables sont toujours recommandés est lorsqu'il y a du sang dans les selles du bébé. *Quelles que soient les raisons pour lesquelles on porte des gants, on doit toujours se laver les mains une fois les gants enlevés.* Si les intervenantes ne se lavent pas les mains après chaque changement de couche, elles vont contaminer les objets, les aliments et la garderie en général. Ces microbes vont alors pouvoir entrer dans l'organisme des enfants et des intervenantes par la bouche. N'oubliez pas que l'utilisation routinière de gants constitue une charge financière supplémentaire et pollue l'environnement.

Peut-on chauffer les bouteilles de préparation pour bébé dans le micro-ondes? Oui, mais...

Avez-vous déjà eu «un mal de tête glacé» après avoir bu une gorgée d'une boisson froide? Eh bien, les poupons peuvent avoir une expérience similaire en buvant leur préparation aussitôt qu'on la sort du réfrigérateur. C'est pourquoi, les intervenantes en garderie et les parents chauffent la préparation lactée ou le lait maternel pour bébé. Le fait de placer la bouteille dans un contenant d'eau chaude ou dans un chauffe-bouteille électrique ferait certainement l'affaire, mais cela prendrait quelques minutes. Étant donné que le four à micro-ondes cuit plus rapidement, on préfère souvent les utiliser. *Cependant, le risque de brûler les bébés avec une préparation lactée ou du lait maternel ainsi chauffé est bien réel.* Même si les professionnelles de la santé ne recommandent pas l'utilisation du four à micro-ondes, la réalité est que les gens continueront de le faire. Comment donc l'utiliser en toute sécurité?

Idéalement, il faut verser la préparation lactée ou le lait maternel dans une tasse à mesurer, le chauffer au four à micro-ondes, le tester, puis le reverser dans le biberon. Cependant suivre ces différentes étapes prend du temps supplémentaire et accroît le risque de contaminer la préparation ou de la renverser sur le comptoir. Les adultes qui répondent aux demandes de poupons qui réclament de la nourriture ne vont certainement pas prendre tout ce temps pour suivre pareilles procédures. Alors, si vous choisissez d'utiliser le four à micro-ondes, ayez à l'esprit ce qui suit (Clark Lowry, 1993, p. 3) :

- Demandez aux parents de fournir la préparation lactée ou le lait maternel dans un biberon en plastique. Le verre absorbe l'énergie du four à micro-ondes et peut *craquer ou exploser.*
- Enlevez le couvercle et la tétine du biberon avant de le mettre dans le four à micro-ondes. Cela permet à la chaleur de s'échapper et empêche la vapeur de s'accumuler sous la tétine.
- Ne chauffez pas un biberon de quatre onces (120 ml) pendant plus de 30 secondes ou de huit onces (240 ml) pendant plus de 45 secondes à la puissance maximale.
- Remettez la tétine sur la bouteille et inversez la bouteille dix fois. Les micro-ondes font vibrer les molécules, particulièrement l'eau, le gras, le sucre. En outre, la friction crée dans la bouteille des températures qui varient de haut en bas, sur les côtés et au centre de la préparation pour nourrisson. Il est importe d'inverser la bouteille pour s'assurer qu'il n'y a pas de points chauds pouvant brûler le bébé au moment de prendre son biberon.
- Testez toujours plusieurs gouttes de la préparation sur le dos de la main (pas à l'intérieur de votre poignet).
- La préparation pour nourrisson devrait donner une sensation de fraîcheur au toucher. Si c'est chaud, c'est le signe que la température est plus élevée que celle de votre corps et pourrait donc être trop chaud pour l'enfant. ◆

Préparé par Deborah Kernested, IA, Toronto, Ontario.

Bibliographie

Société canadienne de pédiatrie (1992). *Le Bien-être des enfants*. Toronto: Creative Premises Ltd.

Clark Lowry L. (Été, 1993). The Use of Microwave for Heating Bottles of Milk. *In-Touch*, 11(2): 3-4.

Gerber M. (Ed) (1987). *A Manual for Parents and Professionals*. Los Angeles: Resources for Infant Educarers.

Van R., Chuan-Chuan W., Morrow A.L. and Pickering L.K. (1991). The Effect of Diaper Type and Overclothing of Fecal Contamination in Daycare Centres. *JAMA*, 265(14): 1840-1844.

Activités avec des bouteilles de boisson gazeuse

par Marc Battle

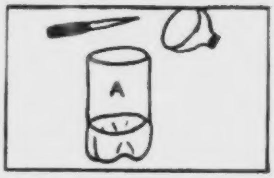
Avant de jeter une autre bouteille vide de deux litres de boisson gazeuse dans le bac de recyclage, arrêtez-vous et laissez-vous émerveiller par sa conception. Avez-vous déjà pensé aux nombreuses années de travail qu'il a fallu pour concevoir et tester cet objet ? Et voilà que vous allez tout simplement la jeter dans votre boîte de déchets récupérables comme un sacrifice à un dieu païen.

Le temps est venu de cesser de considérer ces bouteilles de boisson gazeuse comme de simples contenants. Traitez-les plutôt comme de précieux outils d'apprentissage pour votre groupe d'enfants d'âge scolaire. Le présent article décrit comment on peut utiliser les bouteilles de boisson gazeuse pour faire des démonstrations sur la science environnementale, l'ingénierie et l'aéronautique. Comment, me direz-vous ? Ne tournez pas la page tout de suite - continuez à lire.

Vous êtes-vous déjà trouvée dans une situation où les enfants de votre classe réclamaient des activités liées à la science environnementale, mais que vous n'aviez que de vieilles bouteilles en plastique pour boisson gazeuse ? Vous ne vous êtes sans doute pas rendue compte que vous aviez déjà les éléments fondamentaux pour créer des composteurs personnels à utiliser à la maison et à l'école.

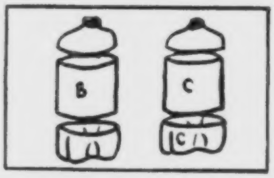
Vous aurez besoin des articles suivants :

- au moins trois bouteilles de plastique (2 litres);
- un couteau;
- du ruban adhésif large;
- une poignée de terre prise à l'extérieur;
- des déchets de cuisine (légumes).

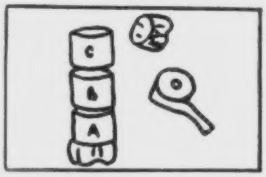


Ce qu'il faut faire :

Prendre une bouteille en plastique (A) et couper la partie supérieure avec un couteau (À noter : les enseignantes devraient couper les bouteilles à l'avance pour garantir la sécurité et maintenir l'intérêt des élèves pour l'activité.)



Prendre la seconde bouteille (B) et couper les parties supérieure et inférieure. Prendre la troisième et couper les parties supérieure et inférieure, mais cette fois-ci, garder la pièce du bas pour utilisation future. Cette pièce servira de bouchon - un élément essentiel pour votre composteur personnel, car il retiendra les odeurs et, par ricochet, vous permettra de garder vos amis.



Voici maintenant l'étape délicate. Insérer B dans la partie supérieure de A. Pour ce faire, presser la partie inférieure de B et, avec un peu de patience, elle glissera dans A. Essayer de la glisser pour la valeur d'un pouce. Insérer maintenant C dans la partie supérieure de B - en faisant preuve de la même dextérité, de la même politesse et la même patience qu'avant. Quand tous les morceaux sont en place, enrouler du ruban adhésif autour des joints pour éviter que les odeurs nauséabondes ne s'échappent du composteur.

Ensuite, y jeter une poignée de terre. Ne pas utiliser du terreau, car les micro-organismes y ont été éliminés, détruisant ainsi les petits personnages responsables de la décomposition des déchets. Ajouter ensuite les morceaux de nourriture non désirés (ne pas confier ce secret à votre maman ou papa) et placer le couvercle dessus. Si on place le composteur devant une fenêtre, le processus de décomposition s'effectuera plus rapidement. Au bout de quelques semaines, vous aurez du merveilleux terreau pour votre potager et la classe aura pu être témoin du cycle de la décomposition.

◆ ◆ ◆

Il se peut que vous désiriez rendre la table d'eau plus excitante et stimulante, mais que vous n'ayez en main que de vieilles bouteilles en plastique pour boisson gazeuse, un morceau de panneau perforé et des morceaux de boyau d'arrosage. Pourquoi ne pas faire une machine à eau ?

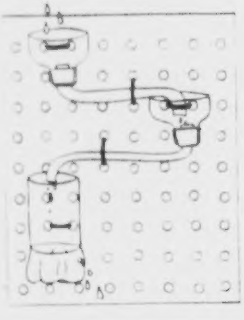
Vous aurez besoin des articles suivants :

- trois ou quatre bouteilles de boisson gazeuse en plastique (2 litres);
- un morceau de panneau perforé;
- des nettoie-pipes;
- un morceau de plasticine;
- une table d'eau.

Ce qu'il faut faire :

Prendre une bouteille de boisson gazeuse, couper la partie supérieure et l'installer sur le morceau de panneau perforé. On peut faire cela en perçant deux petits trous dans la partie supérieure et en utilisant un nettoie-pipe pour la fixer au panneau perforé.

Machine à eau



Prendre les deux bouteilles restantes, couper les parties supérieures et percer des trous dans les parties inférieures. Les trous leur permettront d'agir comme passoires.

Attacher ensuite les morceaux de bouteilles de boisson gazeuse et de boyau d'arrosage et les placer de façon à faciliter l'écoulement continu de l'eau quand on la verse par le haut. Utiliser de la plasticine pour sceller les joints.

Placer le morceau de panneau sur la table d'eau, demander aux enfants de verser de l'eau par le haut et de la regarder couler d'un morceau de bouteille à l'autre par le boyau d'arrosage et de finir son trajet dans la table d'eau.

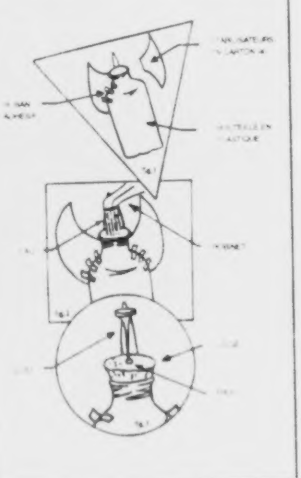
J'ai découvert que cela fonctionne mieux si les enseignants créent leur propre machine à eau à l'avance afin de démontrer le but de l'activité. Après cela, les enfants seront capables de donner des idées quant à la conception des machines.

◆ ◆ ◆

Vous désirez peut-être surprendre un groupe d'enfants avec une activité si fantastique qu'ils voudront porter des t-shirts avec votre nom dessus! C'est simple, une fois que vous savez comment fabriquer une fusée à eau.

Vous aurez besoin des articles suivants :

- une bouteille de plastique vide (2 litres);
- un morceau de carton solide;
- du ruban adhésif
- de l'eau;
- un morceau de liège assez gros pour entrer dans le goulot de la bouteille;
- une pompe à bicyclette;
- un adapteur pour la pompe (le genre utilisé pour gonfler les ballons de basket)
- un clou.

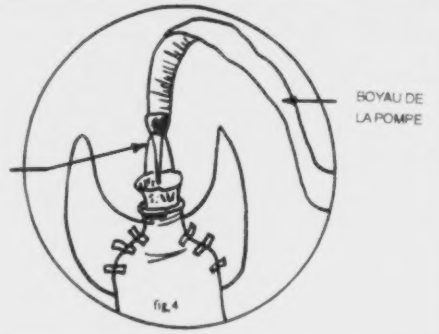


Ce qu'il faut faire :

Prendre un morceau de carton solide et y découper trois morceaux qui agiront comme stabilisateurs pour la fusée. Ces morceaux de carton doivent être assez grands pour maintenir le dessus de la bouteille à environ cinq pouces du sol (voir figure 1).

Fixer ces stabilisateurs avec le ruban adhésif à la partie supérieure de la bouteille. Remplir d'eau la moitié de la bouteille (voir figure 2).

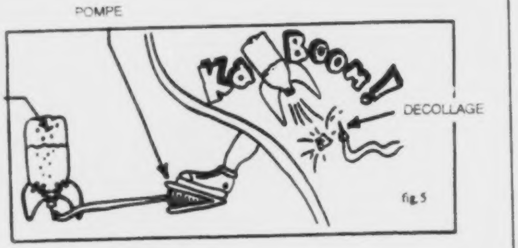
Insérer le liège dans le goulot. Utiliser un clou pour faire un trou dans le centre du liège. Enfoncer l'aiguille de la pompe dans le trou jusqu'à ce qu'elle soit à l'intérieur de la bouteille (voir figures 3 et 4).



Placer la fusée et votre pompe à l'extérieur, loin des tout-petits de préférence, car cette activité leur fait peur comme c'est pas possible. Reculer et pomper l'air dans la bouteille. À mesure que l'eau commence à bouillonner, la pression d'air dans la bouteille augmentera et, éventuellement, la fusée fera KA BOOM et décollera (voir figure 5).

J'espère vous avoir convaincue de la valeur des bouteilles de boisson gazeuse en plastique. Le fait que la plupart des habitants de cette planète les considère comme de simples contenants à boisson pétillante constitue une grande injustice. Ces bouteilles sont peut-être l'outil déclencheur de l'imagination des enfants, un paratonnerre éveilleur des pouvoirs cognitifs des jeunes esprits ou tout simplement une façon bon marché d'avoir du plaisir. ◆

Marc Battle est conseiller en programme d'études pour ECE Connections au Durham College en Ontario.



BEST COPY AVAILABLE

Conseils pour un bon départ

par Maureen Cech

En octobre, quand nous arrivent les traditionnelles photos de la classe, il est toujours décourageant de constater que les élèves ne se souviennent que d'un petit nombre de leurs camarades. Pourquoi? Plutôt bizarre quand on sait qu'ils jouent et prennent le déjeuner ensemble, collaborent sur des projets et fréquentent souvent la même garderie. Depuis septembre, ils ont partagé presque 200 heures ensemble — ensemble il est vrai, mais parfois très solitaires. L'absence d'une démarche inclusive fait que les élèves en connaissent très peu sur leurs camarades de classe.

Souvent, ils ne connaissent pas le nom de la suppléante de la journée; de la personne qui a donné un coup de main à l'heure de la sieste pendant toute la semaine, ou du musicien qui est venu tous les vendredis dans le cadre du cercle musical. Nos enfants sont-ils sans scrupule et insensibles ou manquent-ils d'aptitudes sociales? Négligeons-nous de nommer les enfants et de nous présenter ou de présenter nos collègues?

La réponse en dit long sur l'inclusion. Les enfants peuvent entendre un nom une fois, établir un lien rapide puis quitter le jeu et les joueurs. Ils se déplacent dans plusieurs groupes — des groupes souples dont les membres sont éphémères. L'enseignante qui a aidé à ouvrir les pêches en conserve le lundi n'était pas là le vendredi et une nouvelle l'a remplacée. «Je ne me souviens plus de son nom.»

Organisez un jeu d'inclusion au moment de la sieste ou juste avant de sortir. Le lendemain matin, soyez prête à parler du jeu aux enfants. C'est une façon de faire le point. Ils vont dire ce qu'ils ont aimé ou pas aimé, une des choses drôles dont ils se rappellent, ou quand ils veulent encore jouer ce jeu. Les enfants redemandent toujours les jeux ci-après :

L'importance des noms

Ce jeu permet aux enfants de partager l'histoire qu'il y a derrière leur propre nom : son sens ou sa signification, le surnom qui en découle, ce qu'ils ressentent par rapport à ce nom et quel nom ils auraient préféré avoir. Jouez à ce jeu pendant que les enfants sont assis ensemble en attendant de prendre leur collation ou leur déjeuner. Ils voudront peut-être aussi se faire un carton de table. En guise de suivi, vous pourriez demander chaque jour à un différent enfant de distribuer ces cartons de table, de façon à combiner lecture et exercice de mémoire.

L'occasion est bonne pour parler de la perte de noms. Parfois, on enlève à une personne son nom ou on le change. C'est le cas de certaines personnes jetées en prison ou dans des camps de concentration. Lorsqu'ils ont perdu leur nom, ils ont aussi perdu leur identité personnelle. C'est pourquoi, c'est si douloureux lorsque les gens vous appellent par un nom autre que le vôtre, se moquent de votre nom, le raccourcissent pour correspondre à un nom qu'ils préfèrent. Perdre son nom n'a rien d'amusant!

Collage culturel

Lorsque les enfants choisissent de dessiner, encouragez-les à faire un collage qui comprend tous les symboles qui leur sont chers. Le jour suivant, laissez-les changer leur collage s'ils le veulent. À la fin de la semaine, rassemblez tous les dessins. Essayez de voir combien de symboles se ressemblent et combien de dessins révèlent des aptitudes artistiques. Vous pourriez demander aux enfants de deviner les auteurs des différents collages. À ce moment-là, les enfants cherchent habituellement à refaire leur dessin. Leur collage culturel a déjà changé en l'espace de quelques jours. Cette expérience rappelle aux enfants de ne pas stéréotyper la culture de leur ami, ou de dire qu'ils connaissent tout là-dessus.

Je ne peux pas manger ça

Le fait de prendre le déjeuner ensemble constitue un tremplin pour jouer à un jeu sur les préférences alimentaires. Demandez à chaque enfant de nommer un aliment qu'il n'aimait pas quand il était tout petit, un aliment qu'il n'aimait pas avant de commencer l'école et un aliment qu'il n'aime pas manger maintenant. Vous pouvez agir comme secrétaire du groupe en vous servant d'un marqueur à pointe de feutre et d'un tableau à feuilles ou autre.

Cela montre aux enfants comment nos goûts et ceux des autres ont changé. Ils en connaissent aussi un tout petit peu plus sur leurs amis. Vous pouvez leur dire aussi vos préférences alimentaires. Dites-leur pourquoi les réactions du genre «Yak, ça sent pas bon» blessent la personne qui offre à une autre un de ses plats préférés. C'est préférable de dire, «Je n'aime pas manger ça en ce moment, je l'essaierai peut-être un jour.»

Les cadeaux

Tout sentiment accepté et partagé par le groupe est très important pour les enfants d'âge scolaire. Ce jeu leur donne l'occasion de se sentir aimé et d'apprendre des noms en même temps. Il s'agit d'une alternative positive à l'habitude qui consiste à distribuer des notes. Encouragez chaque enfant à écrire une note positive à chacun de ses camarades de la garderie. Ce peut être des notes aussi simples que celles que j'ai déjà eu à lire : «Tu peux sauter à la corde», «J'aime tes chaussures roses», ou «Tu me fais rire». Pliez le papier et aidez à mettre le nom de l'enfant sur le pli extérieur, puis mettez-le dans le casier de l'enfant ou dans le dossier à emporter à la maison. Les cadeaux sont merveilleux autant pour celle qui les offre que pour celle qui les reçoit à la fin de la journée.

Ovation debout

Il s'agit d'un bon jeu lorsqu'un membre du groupe a eu une journée très frustrante. Il est facile à jouer — il suffit de demander à tout le monde de se lever, de lever les bras et de taper des mains très vite dix fois. Remerciez-les pour leur ovation debout, puis demandez-leur de fermer les yeux. Dites-leur ensuite que vous allez compter de dix à un. Les personnes ayant passé une belle journée s'assoient lorsque vous dites le chiffre 10. Ceux qui ont passé une journée moyennement bonne s'assoient à six, etc., jusqu'à ce qu'il ne reste que quelques personnes debout. Demandez à tout le monde d'ouvrir les yeux pour acclamer à tout rompre les quelques personnes qui ont eu une journée terrible. Cela aide!

Le mois de septembre est un moment propice pour rencontrer de nouveaux amis et faire partie du groupe. Ces cinq jeux aideront les enfants à se sentir membres du groupe et à apprendre à inclure les autres. Peut-être qu'au mois d'octobre prochain, vous aurez une belle surprise à l'arrivée des photos! ◆

Ce ne sont là que quelques-uns des 40 jeux de «Globalchild Growing Up» qui sera bientôt publié par Addison-Wesley. Le livre aidera les enfants d'âge scolaire à éliminer les préjugés et à devenir de plus ardents défenseurs de l'égalité.

Comment rendre la table des sciences amusante

par Donna Swistun

Les enfants sont naturellement curieux. Leur désir inné de poser des questions, d'explorer et de manipuler leur environnement les prépare à l'apprentissage futur. Les tables de sciences constituent une excellente façon de procurer aux enfants des expériences pratiques pendant qu'ils explorent les merveilles du monde. Que les enfants observent l'éclosion d'oeufs de grenouille, caressent une chenille poilue ou fassent leurs propres fossiles avec du plâtre, les tables des sciences peuvent les aider à acquérir une compréhension plus profonde et globale du monde qui les entoure.

SEVEN OAKS CHILD DAY CARE CENTRE

(De gauche à droite) Sydney Rubert, Christie Roberts et Matthew Watters explore une balle de foin pendant la période « Du plaisir à la ferme »

Malheureusement, il n'est pas inhabituel d'entrer dans une garderie et de voir la table des sciences cachée dans un coin isolé de la pièce, avec pour toute garniture quelques coquillages, une plante à moitié morte et un aimant. L'exposition de la Seven Oaks Child Day Care Centre à Winnipeg commençait à afficher une telle allure il y a quelques années. Depuis lors, la table des sciences a été complètement transformée. On l'a placée dans un endroit bien en vue de la pièce et demandé à chaque membre du personnel de coordonner l'exposition pour une semaine. Le résultat a été une exposition amusante et créatrice d'objets liés aux sciences, d'activités auto-guidées que les enfants et leurs parents aiment tout autant.

À Seven Oaks, chaque membre du personnel a la responsabilité de trouver un thème, d'organiser la table et de faire en sorte que les activités soient sécuritaires. Le fait de décorer avec des panneaux colorés ou des coupures de presse peut aider à rendre l'exposition plus attrayante. On devrait, si possible, placer des livres sur les sciences dans l'aire de lecture de la garderie ou mettre des casse-tête sur le même thème dans l'aire aux casse-tête. Pour générer des idées, vérifiez les livres disponibles à votre bibliothèque locale, organisez des séances de remue-méninges au travail et découvrez ce qui intéresse les enfants. Naturellement, n'oubliez pas que les parents peuvent aussi fournir des suggestions et des articles précieux — vous n'avez qu'à demander!

SEVEN OAKS CHILD DAY CARE CENTRE

Alexander Dupont-Korman regarde de près « Les vieux os de Diane »

Le tableau suivant fournit une liste de certains objets à exposer que le personnel de la Seven Oaks Child Day Care a présenté au cours des quelques dernières années. J'espère qu'ils vous inspireront à créer des tables de sciences amusantes et éducatives. ◆

Donna Swistun est directrice adjointe du Seven Oaks Child Day Care Centre, un programme destiné aux enfants d'âge préscolaire à Winnipeg, Manitoba.

Thème de la table des sciences	Accessoires
Les vieux os de Diane (fossiles)	Utiliser des loupes, des pierres calcaires contenant des fossiles (si disponibles) et des fossiles en plâtre fabriqués par les enfants
Le parc de dinosaures de Diane	L'exposition est basée sur le livre *Patrick's Dinosaur* par Carol et Donald Carrick ou tout autre livre sur les dinosaures trouvé à la bibliothèque publique.
	Créer un parc de dinosaures sur le sol en utilisant du sable et des dinosaures en plastique. Les enfants peuvent aider à fabriquer une caverne (une boite recouverte de papier mâché), des arbres (des rouleaux de papier hygiénique) et des étangs (si vous êtes assez brave).
Le jardin de dinosaures de Madalana	Exposition basée sur le livre *Dinosaur Garden* par Liza Donnelly ou de tout livre du genre.
	Pour faire un terrarium : planter des graines dans un aquarium; ajouter des pierres, des dinosaures miniatures et un étang (une petite assiette en aluminium); recouvrir le dessus avec de la pellicule plastique et regardez pousser une jungle préhistorique.
Notre galaxie	Pour fabriquer des télescopes : prendre un rouleau de papier hygiénique et couvrir l'un des bouts avec du papier de bricolage; tracer la grande ourse et d'autres constallations avec des épingles; et, couvrir de ruban adhésif clair.
	Pour faire de la poudre d'étoile : remplir les 3/4 d'un pot de nourriture pour bébé de syrop de maïs; ajouter de l'eau et du colorant alimentaire pour remplir le pot; ajouter des paillettes en formes d'étoile ou de petits morceaux de papier d'aluminium; et, coller le couvercle.
Les astronautes travailleurs de Pat	La vie sur la lune : utiliser des pierres, du sable, des fusées (faites avec du papier d'aluminium et des rouleaux de papier hygiénique) et des astronautes en plastique.
	Travailler dans l'espace : fixer des gants d'homme avec du ruban adhésif à des tuyaux de ventilation de sécheuse pour faire des manches et demander aux enfants d'utiliser des pinces à salade comme outils pour ramasser des objets.
La vie dans la forêt	Tout sur les arbres : axé sur les pommes de pins, les branches de pin, les «tranches» de pin, les morceaux de pin, les meubles en pin et les photos dépeignant l'exploitation forestière, le sciage et la charpenterie.
	Les animaux de la forêt : créer une exposition avec des pierres, des branches d'arbre, une souche et des figurines représentant des animaux.
Les os de Donna	Exposer un squelette en plastique, un os d'une cuisse de poulet, un os de boeuf (un joint articulé ferait bien l'affaire), un plâtre et des radiographies.
Du plaisir à la ferme	Dans une barboteuse, placer une balle de foin ou de paille et des animaux en plastique que l'on retrouve à la ferme.
	Nous avons même organisé la visite de deux cochonnets à notre garderie. Les enfants ont d'abord créé un enclos avec des blocs gaufrés, puis ont mis du plastique et de la paille au fond. Les visiteurs sont arrivés dans une niche pour chiens. Même si les cochonnets étaient bruyants et sales, leur visite valait bien la peine.
Tout sur l'air	Installer des carillons éoliens, des ventilateurs et des moulins à vent.
	Pour faire des ballons magiques : gonfler des ballons et les fixer au plafond (pour des raisons de sécurité).
	Frotter les ballons pour créer de l'électricité statique et tenez-les au-dessus de sucre ou de petits morceaux de papier mouchoir.

Thème de la table des sciences	Accessoires
Printemps	Pour faire pousser des tulipes : planter les bulbes dans des pots à l'automne, placer dans le frigo et sortir six semaines avant l'arrivée du printemps. Cueillir des branches de saule blanc (saule à chaton).
Les têtards de Lisa	Obtenir des oeufs de grenouille, observer leur éclosion et suivre l'évolution des têtards jusqu'au stade de grenouille. Conseils pratiques : utiliser uniquement de l'eau d'un étang ou de pluie dans l'aquarium, aérer l'eau et nourrir les grenouilles avec de la nourriture pour poissons. Ajouter aussi des pierres sur lesquelles pourront s'asseoir les grenouilles ainsi que des feuilles et des plantes aquatiques de l'étang où vous avez trouvé les oeufs de grenouilles. Ne pas oublier de remettre les grenouilles en liberté après leur transformation.
Insectes	Exposer des loupes et des récipients contenant des insectes morts. On peut apporter des insectes vivants qu'on libère à la fin de la journée. Si vous trouvez une chenille, elle pourrait se tisser un cocon et se transformer en papillon de nuit. Pour créer une fourmilière : déposer de la terre et du sable tamisés dans un grand pot, rassembler des fourmis (en utilisant des feuilles de papier sur lesquelles vous avez mis un peu de miel ou de miettes) et les placer dans le pot. Ajouter une éponge mouillée (afin que les fourmis aient quelque chose à boire), des miettes de pain et de biscuits et de petites graines. Placer le pot dans un endroit sombre et donner le temps aux fourmis de faire des tunnels. Placer le pot dans un endroit éclairé pour voir les tunnels.
Faire pousser des choses	Avant Noël, nous plantons toujours un bulbe d'amaryllis, faisons un graphique de sa croissance (compétence en mathématiques) et le regardons fleurir. Cela prend habituellement de quatre à six semaines. Certaines des bulbes ont de merveilleux noms que les enfants aiment beaucoup.
Les formes	Pour faire des silhouettes : demander aux enfants de tracer des blocs de différentes formes et de les colorier. Demander ensuite aux enfants de marier les blocs à leurs ombres. Pour faire un «théâtre aux ombres chinoises» : dans une partie sombre de la pièce (par exemple, sous la table des sciences), demander à un enfant de tenir une lampe de poche pendant qu'un autre manipule une marionnette (des découpages en carton fixés à des pailles).
Les couleurs de l'arc-en-ciel	Des cadres de verre recouverts d'acétate coloré permettent aux enfants de voir le monde en couleurs. Pour colorer des oeillets : placer de l'eau et du colorant alimentaire dans un pot et y ajouter les oeillets. Laisser les fleurs dans une pièce chaude. Après environ une heure, les oeillets commenceront à changer de couleur. Diviser les tiges en deux pour avoir des fleurs bicolores. Où est passée la couleur? Prendre un cercle en carton et colorier différentes parties en rouge, bleu, jaune, vert et mauve. Faire un trou au centre du carton avec un crayon et faire tourner le cercle - regarder ce qui se produit!
Jouer de la musique	Pour jouer du xylophone à la bouteille : remplir de différentes quantités d'eau huit bouteilles de même grandeur (on peut y ajouter du colorant alimentaire). Demander aux enfants de frapper sur les bouteilles avec une cuillère en métal pour faire leur propre musique.

Comment je réussis à faire collaborer les enfants d'âge préscolaire tout en leur permettant de s'amuser... C'est un mystère!

by Carol Ledden

Chaque automne, je vois de nouveaux visages dans mon groupe d'enfants d'âge préscolaire. Certains des visages me sont familiers depuis plusieurs années, par contre, d'autres enfants sont de nouveaux venus à la garderie et ne connaissent personne. Alors, comment mettre la machine en marche et aider les enfants à développer la confiance et l'esprit d'équipe? Moi, je leur fais connaître des jeux de mystère et d'aventure qui incorporent des éléments de surprise et les encouragent à collaborer pour relever d'excitants défis. Dans ces genres de situation, les enfants jasent entre eux, solutionnent des problèmes et se fient l'un à l'autre pour accomplir des tâches. Des jeux de logique, des mystères et des chasses améliorent la capacité des enfants à communiquer, à coopérer et à développer une pensée logique. Ils encouragent aussi la lecture, l'écriture et l'habileté en mathématiques. Chaque jeu offre un défi amusant - quelque chose à solutionner, à découvrir et avec lequel jouer.

Comment j'ai commencé

Il y a des années, un farceur mythique appelé le Coquin Casse-croûte interrompait notre routine quotidienne avec un défi et un jeu. Ce personnage s'enfuyait avec le casse-croûte et laissait une note - nous obligeant à faire des chasses, à décoder et à déchiffrer des devinettes pour découvrir où était caché notre casse-croûte. Ces petits jeux nous ont rapidement conduit à des choses plus complexes et étranges. Heureusement, avec un peu d'imagination et des idées inspirantes, n'importe qui peut créer des jeux amusants de mystère et d'aventure pour les enfants de tout âge.

Où commencer : Développement des capacités

Organiser la pièce de façon à ce que les devinettes et les codes fassent partie des activités quotidiennes. Les périodiques, les plaisanteries et les devinettes, les mots cachés ou les messages à déchiffrer peuvent être laissés partout dans la pièce. Les romans policiers sont extrêmement prisés par les enfants qui sont assez vieux pour lire. Pour ceux qui ne lisent pas encore, il y a de nombreux livres où «il faut trouver l'image cachée». Une fois le groupe rassemblé, essayez de jouer des jeux exigeant un sens aigu de l'observation et une meilleure capacité de découverte ou encore des devinettes qui exigent une résolution ou une discussion logique.

Voici un jeu qui ne requiert aucun équipement. On peut le jouer presque partout — à table, dans l'autobus ou pendant le temps passé en groupe :

Il était une fois — Un jeu basé sur une histoire

Une des meilleures façons pour les enfants de se connaître est de partager des histoires concernant leur vie. Dans ce jeu, une personne est choisie comme conteuse. Cette dernière commence à raconter une histoire en commençant par «Il était une fois». La conteuse relate une histoire vraie ou imaginaire. Par exemple, elle pourrait dire «Il était une fois un petit garçon qui a trouvé 20 $ sur le trottoir. Comme c'était la fête de sa soeur, il le lui a donné en cadeau.» Le public écoute la petite histoire et vote pour déterminer si c'était vrai ou faux. Les enfants votent en utilisant leurs doigts : le signe de la paix signifie qu'ils croient l'histoire vraie tandis que s'ils se croisent les doigts, cela veut dire que l'histoire est fausse. La conteuse dévoile alors si l'anecdote était vraie ou fausse et choisit la personne qui contera la prochaine histoire.

Le jeu donne à chacun l'occasion de parler de lui dans un environnement sécuritaire où les gens écoutent. Il permet aux enfants d'imaginer des récits fous, de les embellir et de partager grâce à l'art de raconter. Le jeu peut aussi aider les enfants à se sentir plus à l'aise de parler devant un groupe. Souvent, les enfants posent d'autres questions à la conteuse sur ce qui est arrivé et poussent la discussion plus loin.

Travailler en équipe pour solutionner et découvrir

Vos enfants aiment-ils le Lego comme les miens? Quelquefois, je cache notre Lego, puis je laisse une note codée pour les aider à le trouver. On devrait encourager les enfants à agir de façon autonome et à solutionner des problèmes. Le choix, la capacité et l'action occupent une grande partie de la vie de l'enfant d'âge scolaire. Commencer lentement et

CHUM MCLEOD

leur donner des exploits faciles à réaliser pour les preparer à des jeux de plus longue durée.

Les enquêtes

Imaginer une serie de missions pour résoudre des crimes, les écrire et les placer dans différentes enveloppes destinées à un «Centre d'enquête de la GRC». Voici des exemples :

Première mission : Utiliser des surligneurs et du papier pour faire une carte de la pièce de la garderie où se joue le jeu. Créer une legende pour déterminer où se trouvent les articles suivants : jeu d'échec, outils pour le travail du bois, pinceaux-brosses, pistolet à colle, retailles de tissu, terminaux informatiques, papier à calquer, beau bric-à-brac et un microscope.

Deuxième mission : Quels sont les différents types de crimes? Trouver le dictionnaire dans la pièce et dresser une liste de 10 crimes différents (par ex., vol, contrefaçon, etc.).

Troisieme mission : Chaque bon enquêteur a une carte d'identité. Prendre un papier-brouillon, des surligneurs, des ciseaux et de la colle et se faire un macaron.

Jouer les détectives

Une autre façon d'élucider les mystères est de créer un faux crime et une liste de suspects. Les déclarations de témoins fourniront des indices sur l'identité du véritable criminel. Il revient aux détectives de démasquer les criminels. Parmi les suggestions :

1) Préparer une fiche de crime qui décrit un vol et dresser la liste des noms de cinq suspects ou plus.

2) Dessiner ou se servir de coupures de magazines pour les photos de chaque suspect. Placer la fiche de crime et l'information sur les suspects dans une enveloppe.

3) Utiliser des fiches pour écrire ou dessiner des parties de la description qu'a donnée un témoin pour décrire le vrai criminel. Exemples du contenu des fiches :

Fiche A. Cheveux bruns Fiche B. Un chapeau Fiche C. Femme

4) Créer des enveloppes de mission qui contiennent des tâches pour les détectives, par exemple, trouver l'adresse de leur école ou trouver dix articles qui commencent par les lettres «CH». Placer une fiche d'indice et une mission dans chaque enveloppe.

5) Aussitôt que les détectives achèvent une mission, ils reçoivent une autre enveloppe contenant une nouvelle fiche d'indice et une mission.

6) Écrire la solution du crime et la placer dans une enveloppe séparée. Une fois que les enfants pensent connaître l'identité du vrai criminel, ils peuvent ouvrir l'enveloppe contenant la solution pour voir s'ils ont raison.

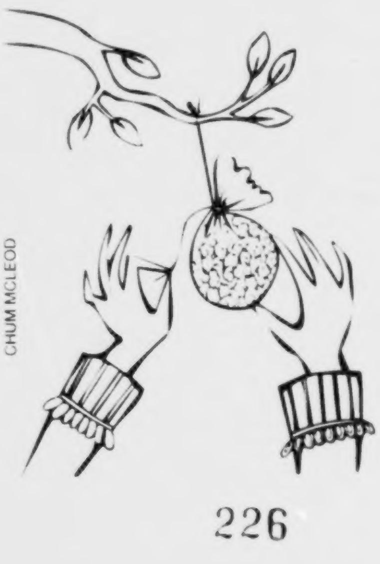
Vous pouvez imaginer toutes sortes de missions étranges adaptées à votre garderie et aux capacités des enfants. À mesure que les enfants s'habituent à travailler ensemble, ils seront prêts à jouer des jeux de mystère et de chasse à l'homme plus complexes, plus drôles et plus excitants.

L'affaire popcorn

Choisir une journée où la plupart des enfants sont présents pour le casse-croûte et le faire disparaître! Choisir un coupable - un membre du personnel, un personnage bien connu ou, comme moi, faire porter le blâme au Coquin Casse-croûte.

1) Demander à l'un des enfants d'aller chercher le grille-maïs et du maïs à souffler. Toutefois, au lieu de maïs, l'enfant trouve dans le contenant une note qui dit :«Je te dois beaucoup de maïs soufflé. Si tu veux vraiment, mais vraiment, en manger aujourd'hui, tu devras aller jouer sous le tapis!»

2) Un groupe tout excité regarde sous le tapis pour trouver un autre indice. Il découvre une enveloppe avec une autre note et plusieurs cartes à l'intérieur, chacune portant une lettre, soit N D V I A (mot à déchiffrer : divan). La note dit : «Si le casse-croûte est partie, alors il y a un coquin quelque part.»



3) Les enfants se rendent au divan et trouvent un autre indice fixé avec du ruban adhésif sous un coussin. Il s'agit d'une carte avec une note à déchiffrer. La carte montre une piste qui mène du divan de la salle de la garderie à un arbre du terrain de jeux. La note se lit comme suit :

«est partie, quelque, il, alors, y a, part, le, Si, : note deuxième la de suit qui ce enlève, pris l'a qui savoir veux tu si mais, casse-croûte, ton trouver pour piste la Suit.»

4) Les détectives découvrent comment lire la carte et quelqu'un constate que la note est écrite à l'envers. Tout le monde se rend au terrain de jeu et trouve des sacs de maïs soufflé pendus aux branches des arbres! Avez-vous trouvé qui a joué le tour? Coquin Casse-Croûte, naturellement! Vous pouvez adapter ce jeu à votre milieu et aux capacités de vos enfants. Les exploits peuvent être plus complexes, de durée plus longue ou courte, selon les goûts des enfants!

Concevoir vos propres jeux mystères ou de chasse à ceci ou cela

Tenir une séance de brassage d'idées avec vos collègues de travail pour décider de comment laisser des indices ou pour penser à des thèmes qu'il serait peut-être bon d'essayer. Décider du type de rôle que vous voulez jouer une fois le jeu lancé. De combien de personnes aurez-vous besoin pour vous aider? Désirez-vous avoir un prix, une récompense, une gagnante ou est-ce que tout le monde réussit? J'utilise toujours un modèle coopératif; il n'y a pas de gagnant, nous réussissons tous. Notre adversaire est le temps, un personnage mythique, l'échec ou une conséquence quelconque présenté au moment de l'introduction au jeu.

Se préparer aux réactions suivantes :

- l'effervescence générée par le jeu
- les enfants élargissent les idées présentées.
- les gens veulent savoir ce que vous faites (parents, directeurs, personnel, autres enfants)

Y aller mollo :

- ne pas préparer de plans trop compliqués ni utiliser des accessoires trop élaborés
- aborder un sujet qui n'offensera ni n'effraiera la communauté avec laquelle vous travaillez
- assurer une supervision adéquate pendant les transitions (passage d'une pièce ou d'un étage à l'autre)
- établir des lignes directrices concernant le comportement durant les jeux et avoir une solution de rechange pour les enfants ayant de la difficulté à les respecter
- regrouper les enfants de façon à répartir les capacités et promouvoir la coopération

Une chasse ou un jeu mystère est composé de quatre parties : un thème, une introduction, un processus et une conclusion. Choisir un thème ou sujet et planifier le jeu. Tenir compte de ces éléments :

- espace — votre salle de classe, la cour, à l'extérieur, les corridors, etc.
- temps nécessaire — pour la planification, l'introduction, le processus
- nombre de participants — nombre de groupes, nombre d'enfants dans chaque groupe
- ressources — autres enseignantes, suppléantes, autres parents, accessoires disponibles
- aptitudes de la planificatrice — rédaction du scénario, art, interprétation
- aptitudes des participants — aptitudes en lecture et en mathématiques, patience, capacité d'attention, niveaux d'indépendance

Les conclusions des jeux constituent la récompense finale : cela peut être des chansons, des danses qui font participer tout le groupe ou quelque chose de matériel comme un nouveau jeu ou jouet. Faire en sorte que la période consacrée à ces jeux vaille la peine, pour ne pas simplement récompenser les efforts par des gâteries.

Indices et pistes à suivre

- Choisir une méthode pour laisser des messages (par exemple, écrire sur du papier plastique invisible avec une peinture fluorescente.
- Décider du genre de messages à laisser (un mot à remettre en ordre).
- Faire preuve de créativité concernant les endroits choisis - essayer des choses comme écrire avec de la moutarde sur une tranche de pain ou envelopper des notes autour de brosses à dents.

Pour de bons indices : s'assurer qu'ils soient excitants et varier le degré d'énergie à dépenser pour les élucider. Certains indices peuvent être directs (une flèche, par exemple); d'autres peuvent être inutiles pour le jeu dans son ensemble mais amusants à voir (traces de pas formant une piste ou un biscuit à demi mangé). D'autres encore peuvent aider à en arriver à une conclusion, comme les parties d'une carte, des images de «preuve» ou le décodage de tableaux. Considérer les idées présentées en vous rappelant qu'on peut toujours les modifier.

Façons de laisser des indices

- Cacher des messages dans des ballons
- Écrire sur les miroirs ou les vitres avec du savon
- Écrire avec de la craie sur du tissu lavable
- Écrire avec de la craie sur des murs de briques ou le pavé
- Écrire avec des surligneurs
- Fixer des découpages sur les murs
- Accrocher des bannières en tissu ou en papier
- Écrire des messages avec de la peinture ou des surligneurs fluorescents sur le verre, les fenêtres ou les miroirs
- Écrire des messages avec de la peinture ou des surligneurs fluorescents sur une pellicule plastique et les suspendre
- Fixer des messages avec du ruban adhésif
- Mettre des cartes à la poste à l'avance
- Laisser des messages sur le répondeur d'une amie (important : collaboration et période choisie)
- Disposer des cents sur le sol pour épeller des mots ou en forme de flèche
- Utiliser du glaçage sur les biscuits
- Laisser du maïs soufflé dans la platebande de fleurs
- Planter des bâtonnets avec de petits drapeaux dans le sol
- Placer des morceaux de tissu dans une clôture en grillage entrelacé
- Geler de petites notes dans des glaçons

Genres d'indices et de pistes à suivre

- Mots à déchiffrer
- Codes numériques
- Codes avec des lettres
- Codes sonores
- Codes avec des couleurs
- Écriture à l'envers
- Écriture opaque
- Écriture avec du jus de citron
- Lettres coupées ou gravées dans des objets
- Messages sur des feuilles d'arbre
- Cartes déchirées
- Messages déchirés
- Indices devinettes
- Indices directionnels
- Défis physiques — par exemple, faire des pompes ou courir autour du terrain de baseball
- Des indices liés à des objets ou choses — par exemple, une brosse à dents, une débarbouillette et du savon = salle de bain
- Cartes-indices «gratteux»
- Cartes-indices «pelez et voyez»

Pour vous donner un air d'aller, voici des titres de jeux auxquels nous avons joué à la Brant Street Day Care à Toronto :

Le testament de l'ourson
Doigts de sorcières
Où est Lucie?
Des extra-terrestres au terrain de jeux?
La visite du lutin
Pistes de lapin
Le loup hurlant

Vous avez peut-être déjà joué à des jeux de mystère et de chasse et il se peut que certains de ceux présentés vous semblent familiers. Des jeux à faire «coucou!» à Agatha Christie, la vie est un mystère, alors pourquoi ne pas être coquin? ◆

Carol Ledden est superviseure du Brant Street Daycare à Toronto, Ontario et membre à temps partiel de la faculté du George Brown College. Elle est également l'auteure de The Snack Sneak: Logic Games, Mysteries and Quests, publié par Annick Press Ltd., 1993. L'article ci-dessus est une version remaniée de la partie intitulée «Designing your own Mystery and Quest Games» dans son livre.

Faisons semblant que... l'importance des jeux de simulation

par Bonnie Sturm

« Je suis la maman et toi le bébé... Je suis un tigre qui rugit, un train qui fait choo choo... je suis la policière, écoutez-moi... Faisons semblant que... »

Toutes ces fantaisies sont réelles dans l'esprit des enfants qui jouent à faire semblant. Les enfants peuvent changer de rôle — ils peuvent passer d'objet animé à inanimé — en moins de rien. Pour nombre d'entre nous, l'enfance, c'est bien cela : pouvoir se transformer en n'importe quoi à notre guise sans rien craindre. Les jeux de simulation libres et créateurs favorisent le développement cognitif et aident les enfants à apprendre à partager, à communiquer et à coopérer entre eux. Par le biais des jeux de rôle, les enfants apprennent aussi à développer de l'empathie pour les autres.

En tant qu'intervenantes en garderie, nous avons pour rôle d'enrichir les jeux de simulation de nos enfants, notamment par le biais d'une supervision limitée de leurs jeux libres. Un enfant peut bien accueillir des suggestions et des commentaires alors qu'un autre s'oppose à toute intervention de la part d'un adulte. Veillez à ne pas transformer le jeu de simulation en «leçon dirigée» pour ne pas enlever au jeu son cachet. L'objectif est de stimuler, non pas de dominer.

Il y a de nombreuses façons d'améliorer les jeux de simulation des enfants. Les sorties éducatives peuvent favoriser la création de nouveaux rôles et de nouvelles situations dans les jeux à faire semblant. Par exemple, les activités observées lors d'une visite à l'hôpital peuvent donner de nouvelles idées à l'enfant qui joue au «docteur». On peut aussi introduire des accessoires pour stimuler l'imagination des enfants. Voici certains accessoires simples et bon marché pouvant être incorporés dans les aires de jeu de la garderie :

L'eau

L'eau constitue un ajout majeur à toute aire de jeu. Essayez un atomiseur au salon de coiffure, un peu de savon à vaisselle et des serviettes au coin domestique, des tasses et une théière remplie d'eau au restaurant de la garderie et une bassine et une débarbouillette dans la pouponnière. Par exemple, l'atomiseur peut aider les enfants à développer la force dans les petits muscles et la coordination visuelle-manuelle. L'empathie et la compréhension de l'hygiène personnelle prennent plus d'importance aux yeux de l'enfant lorsqu'il peut laver sa poupée. Le fait de verser et de mesurer l'eau donne à l'enfant des notions de base en sciences et en mathématiques. Par exemple, comparer un bol plein d'eau avec un bol vide aide l'enfant à comprendre la notion du poids. Verser une tasse de thé aide l'enfant à estimer la quantité parce qu'il découvre ce que peut contenir une tasse.

Municipalité de Medicine Hat, direction des services aux enfants

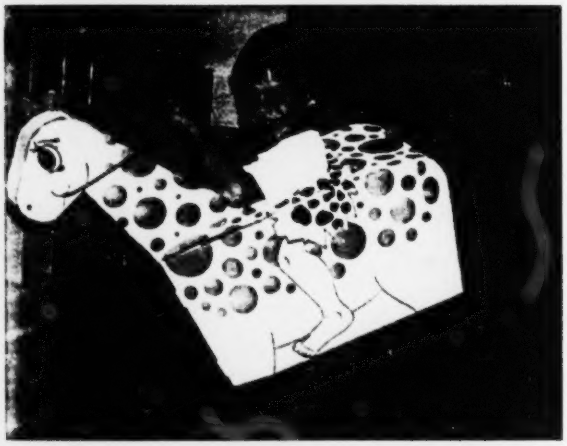
Les boîtes

Les boîtes de toutes les tailles constituent une autre composante économique pour votre aire de jeux. L'enfant peut transformer une boîte en toutes sortes de choses imaginables. Permettre à l'enfant d'utiliser des matériels d'artiste pour produire un monde imaginaire améliore ses compétences en matière de planification et de résolution de problèmes en plus de son esprit créatif.

Les boîtes peuvent aussi servir pour des jeux à faire semblant basés sur des thèmes. Par exemple, une boîte peut servir à fabriquer une cage pour un animal en peluche en taillant une petite porte sur le côté et une fenêtre fermée grillagée de l'autre côté. Une boîte peut devenir un jouet à enfourcher en fermant les rabats, en coupant le bas et en faisant un trou suffisamment large dans le haut pour laisser passer un enfant. Ensuite, attachez des cordes pour fabriquer des courroies d'épaule et utiliser de la peinture ou d'autres morceaux du carton pour que la boîte ressemble à un animal.

Les boîtes aplaties sont aussi d'excellents outils pour stimuler la créativité. Prenez deux grandes boîtes aplaties et découpez la forme d'un bateau pirate dans chacune. Fixez alors les bateaux en carton sur les côtés de la cuisinière et de l'évier dans le coin domestique. Ajoutez tout simplement un rouleau de papier d'emballage en guise de mât et une feuille comme voile et vos boucaniers sont prêts à voguer.

En tant qu'intervenantes en garderie, nous pouvons aussi faire preuve de créativité avec le matériel dont nous disposons. Par exemple, un coin domestique peut être transformé à tout moment en voiture ou en train en se servant du matériel de tous les jours. Il suffit de couvrir le dessus de l'évier ou de la cuisinière avec du papier de bricolage, de coller un certain nombre de couvercles de contenants de médicaments et vous avez un tableau de bord. Pour faciliter la reconnaissance précoce des mots, servez-vous d'images et de mots pour décrire les fonctions de chaque clé. Par exemple, la photo d'une ampoule peut indiquer les phares et une image en forme de trompette peut représenter le klaxon. Pour le volant, collez à la voiture le tube d'un papier d'emballage et couvrez-en l'extrémité avec le couvercle d'une boîte de crème glacée (utilisez une goupille d'arrêt pour bien le fermer). Ajoutez une chaise et les enfants seront prêts à voyager partout où leur imagination les mènera. La voiture peut aussi être transformée en train. Il suffit d'ajouter quelques chaises



supplémentaires et un tuyau d'échappement avec un tube de papier d'emballage en guise de cheminée.

Livres

Les livres empruntés auprès de votre bibliothèque locale peuvent aussi donner de l'inspiration aux enfants pour les jeux de simulation parce que les enfants recréent et modifient les histoires qu'ils ont entendues ou lues.

Naturellement, l'aspect le plus économique de tout centre de jeux de simulation, c'est vous-même. N'hésitez donc pas à créer des centres de jeux pour permettre aux enfants d'apprendre et d'explorer. Cela n'a pas besoin d'être extravagant, cher ou parfait. Même les «petites» choses banales PEUVENT amuser les esprits des tout-petits. ◆

(Texte de Bonnie Sturm, professionnelle de la garde à l'enfance à Medicine Hat, Alberta.)

◆ ◆ ◆

Recettes de partout au Canada

Les recettes nutritives suivantes se sont révélées populaires auprès des enfants et des adultes dans les garderies du Canada. Cette collection de recettes vise à exciter vos papilles gustatives et à vous fournir des idées créatrices pour la planification des menus. Bon appétit!

Brioches de Terre-Neuve pour le thé

Offert par Mae Heffern, cuisinière au Confederation Building Day Care Centre à St-Jean, Terre-Neuve. Selon Mae, les hommes qui allaient couper du bois ou pêcher apportaient de ces brioches. Elles sont encore très aimés à Terre-Neuve et, qui plus est, elles sont très faciles à faire.

3 tasses de farine

3 cuil. à thé combles de poudre à pâte

1/3 tasse de sucre

Une pincée de sel

½ tasse de beurre (margarine)

1 cuil. à soupe de saindoux

1 oeuf légèrement battu

1 tasse d'eau

Tamiser les ingrédients secs ensemble et y mélanger le beurre (margarine) et le saindoux. Mélanger l'oeuf et l'eau. Ne pas surmélanger. Abaisser au rouleau et découper les brioches. Cuire 20 minutes au four à 450°, mais s'assurer que les brioches ne deviennent pas trop brunes. On peut varier la recette en substituant un peu de la farine par de la farine de blé, en ajoutant des petits fruits, des raisins secs, des noix, etc.

Mae Heffern

Pancit

Macaria Joven, cuisinière à Day Nursery Centre — Crossways Unit, à Winnipeg au Manitoba a fourni cette recette de son pays natal, les Philippines.

3 morceaux de cuisses ou de poitrines de poulet

½ lb de porc (facultatif)

3 paquets de nouilles chinoises à base de riz

3 carottes (en lamelles)

5 bâtons de céleri

3 gousses d'ail

1 gros oignon

1 cuil. à thé de poivre

½ tasse de sauce de soja

Macaria Joven et ses amis

Bouillir le poulet et le porc jusqu'à ce qu'ils soient tendres (ne pas trop cuire). Enlever la peau et couper la viande en petits morceaux. Faire brunir l'ail et l'oignon dans 2 cuil. à soupe d'huile. Ajouter la viande et les légumes et faire sauter en remuant. Ajouter du poivre et de la sauce de soja, couvrir pendant quelques minutes. Faire cuire les nouilles chinoises selon les instructions indiquées sur l'emballage. Ajouter les nouilles égouttées au mélange de viande et de légumes. Bien mélanger et servir.

◆ ◆ ◆

Casse-croûte africain

Cette recette est tirée du livre «Cooking Up Some Fun» publié par les Early Childhood Educators of British Columbia, Quesnel Branch.

Faire fondre ¼ de livre de margarine. Brasser jusqu'à consistance lisse. Ajouter une tasse de crème de blé. Brasser jusqu'à ce que le mélange soit brun. Y verser 1 ½ à 2 tasses de lait. Brasser pour rendre crémeux. Laisser cuire de 5 à 10 minutes. Ajouter ½ tasse de sucre et ¼ - ½ tasse de noix. Verser dans un moule à gâteau. Couper en carrés et servir.

◆ ◆ ◆

Omble de l'Arctique cuit au four avec pommes de terre au four et chou-fleur

La recette pour ce mets simple mais délicieux a été fournie par Louisa Arsenault, cuisinière au Kids on the Beach Daycare à Iqaluit, Territoires du Nord-Ouest.

Omble de l'Arctique

Oignons

Chou-fleur

Sel et poivre

Pommes de terre

Louisa Arsenault

Laver et piquer les pommes de terre et mettre au four (350° F) pour environ 1 heure ou jusqu'à ce qu'elles soient tendres. Couper le poisson en deux sur le sens de la longueur, enlever les arêtes et placer sur une tôle à biscuits. Saler et poivrer légèrement et couvrir d'oignons. Cuire à 350° pour environ 30 minutes. Faire bouillir le choux-fleur pour 20 minutes ou jusqu'à tendreté.

◆◆◆

Bannock

Sandra Beckman, chargée de cours/coordonnatrice du programme en développement de la petite enfance au Yukon College à Whitehorse, recommande cette recette de base pour le bannock.

1 1/4 tasse de farine

1 cuil. à table de matière grasse ou de beurre

1/2 cuil. à thé de sel

1 cuil. à thé de poudre à pâte

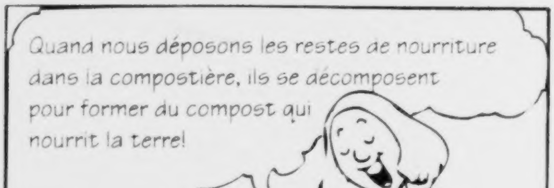
1 cuil. à table de poudre de lait

1/2 tasse d'eau froide

(Donne quatre pains de bannock)

Mélanger tous les ingrédients et ajouter l'eau ainsi que de la matière grasse ou du beurre. Pétrir la pâte pour former une boule molle et diviser en quatre portions égales. Aplatir chaque pain de bannock et faire frire dans un poêlon à feu moyen. Tourner le pain devenu d'un brun doré pour faire cuire de l'autre côté. Le bannock est prêt s'il sonne creux quand on le frappe du doigt.

Note : Le bannock peut aussi être cuit au four. Placer les pains de bannoks sur une tôle à biscuits graissée et cuire à 350° pour 10 à 15 minutes. L'addition de sucre (1 cuil. à table) aide à faire dorer le pain en plus de lui donner meilleur goût. On peut utiliser tous les types de farine pour préparer le bannock; cependant on recommande un mélange moitié-moitié pour le bannock au blé entier. ◆



ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Résumé d'une étude de l'Alberta sur la garde à l'enfance sensible à la culture

par Annette LaGrange, Dawne Clark et Elizabeth Munroe

«Au cours de l'année écoulée ou des deux dernières années, des gens ont téléphoné à la garderie et posé des questions du genre : «Les membres de votre personnel sont-ils *blancs?*» «Avez-vous des enfants issus de *bonnes familles?*» En répondant à ces questions, je rappelle que nous estimons que le multiculturalisme est très important et que nous faisons de grands efforts pour donner à tous les mêmes possibilités et les mêmes soins». — directrice de garderie.

«J'ai des lignes directrices sévères à suivre conformément aux critères régissant la délivrance de permis pour la garde à l'enfance. Je ne peux pas changer le programme pour une poignée d'enfants. Je dois considérer la majorité des gens de ma garderie, ce sont eux qui paient la note. Dans ma garderie, on lit des livres sur le multiculturalisme et nous avons des affiches sur ce thème. Cependant, je ne veux pas aller plus loin. Il faut enseigner nos coutumes et nos moeurs aux nouveaux arrivants. Si je vais dans un autre pays, je préserverai ce que j'ai appris tout en apprenant et en pratiquant la culture de ce pays.» — directrice de garderie.

Ces commentaires étaient parmi de nombreux autres que des intervenantes en garderie et des parents ont partagé avec nous lorsque nous leur avons demandé de nous parler de leurs expériences concernant la diversité culturelle dans nos garderies. Ces commentaires font partie d'une étude récente (LaGrange, Clark et Munroe, 1994) pour déterminer les croyances et pratiques ainsi que pour connaître les besoins et les préoccupations des familles et du personnel de plus en plus divers dans le système de garde à l'enfance de l'Alberta. Dans le présent aperçu de l'étude, nous en décrivons le contexte et le cadre, les recommandations et les stratégies à mettre en oeuvre pour le changement.

Le contexte de l'étude

La nécessité d'effectuer cette étude a été perçue par Livleen Singh, une intervenante en garderie qui, en collaboration avec des collègues décidées à répondre aux besoins culturels des enfants et de leurs familles, a sollicité le parrainage de la Alberta Association for Young Children et du Citizenship and Heritage Secretariat. L'étude, menée à l'été de 1993, a proposé 16 recommandations destinées à fournir des services de garde sensibles aux cultures.

Des services de garde sensibles à la culture, qu'est-ce que c'est?

Pour nous, des services de garde sensibles à la culture sont les services qui reconnaissent et respectent la façon dont les cultures façonnent le développement des enfants en plus de servir d'intermédiaires entre les inconvénients et les avantages de la diversité culturelle.

Les participants

Les participants à cette étude comprenaient des membres du personnel de garderies, des administratrices, des éducatrices du postsecondaire, des organisations fournissant des services aux jeunes enfants, des consultantes, des parents, des éducatrices en éducation de la petite enfance, des prestatrices de garde en milieu familial ainsi que des membres des communautés ethniques. Dans le souci d'obtenir une large contribution, nous avons inclu un exercice Delphi (une technique qui consiste à rassembler des opinions d'experts), des groupes de consultation, un questionnaire à l'intention des directrices de garderie ainsi que six études de cas sur les garderies représentant différentes origines culturelles.

L'écologie de la sensibilité culturelle

Les recherches antérieures sur les questions culturelles nous ont alertées sur la relation de la culture par rapport au développement des enfants, aux relations familiales, aux valeurs et aux croyances du personnel ainsi qu'au bien-être des communautés (Derman-Sparkes, 1992; McGee Banks, 1989; Taylor, 1992; Wong Fillmore, 1991). Le travail de Bronfenbrenner (1979) nous a fourni une structure pour mener l'étude. Nous avons considéré les environnements dans lesquels les enfants évoluent, l'influence sur les garderies et l'environnement général (macrosystème) qui comprend les expressions d'ordre politique, social et économique de la culture. Le potentiel d'inconvénients et d'avantages que présente la diversité culturelle pour les enfants était perçu comme influant sur toutes les expériences que vivent les enfants dans un monde social.

Au début de l'étude, le caractère unique des garderies en matière de composition culturelle nous était évident. Toute série de principes directeurs visant à améliorer la pertinence culturelle et développementale aurait besoin d'être adaptée à chaque garderie. Même si les croyances et valeurs de base relatives à la diversité peuvent être partagées par la majorité de la communauté de la garde à l'enfance, les moyens visant à traduire ces croyances dans la pratique pourraient différer. Par exemple, une garderie dont les enfants et les membres du personnel possèdent des expériences culturelles diverses appliqueraient un programme sans préjugés différemment d'une garderie très homogène. Comme l'a reconnu une directrice :

«La sensibilité culturelle n'est pas un phénomène spontané — il faut y travailler. J'aurais souhaité que nous ayions l'occasion de connaître quelques-unes des cultures auxquelles se frottent nos enfants aujourd'hui. Je peux constater là où le manque d'acceptation intervient lorsqu'il n'y a pas d'exposition aux réalités de la vie.»

Cet exemple et d'autres du genre, nous ont confirmé l'importance d'utiliser un cadre qui nous permettrait de

considérer chaque garderie dans son contexte particulier.

Stratégies pour le changement

Plusieurs répondantes ont souligné combien il est difficile de changer les croyances et valeurs. Une directrice nous a dit ceci :

> «Avant que je ne devienne directrice ici, on encourageait beaucoup la programmation multiculturelle. Cette approche faisait appel aux familles et au personnel. Lorsque j'ai essayé de continuer dans cette voie, mon initiative a provoqué un mouvement de ressac au sein du personnel. On m'a sorti tout de suite le vieil argument : «N'oublie pas les Canadiens blancs». Il y avait un léger ressentiment. Je ne crois pas que notre garderie soit un cas isolé, mais plutôt que le même sentiment domine partout dans la province. [C'est une attitude du type préserve nous]. J'en suis effrayée — Je n'aimerais pas voir les effets d'un mouvement de ressac.»

Une autre directrice a reconnu que :

> «Le personnel doit avoir la volonté d'examiner honnêtement ses propres préjugés. Il lui faut prendre conscience de sa propre identité, de ses croyances culturelles, de ses comportements et attitudes vis-à-vis des divers aspects des identités d'autres peuples.»

On a demandé aux participantes de suggérer des moyens de procéder à des changements. Les stratégies se classent en quatre catégories :

- la formation du personnel — théorie et pratique;
- les modèles de services de garde sensibles à la culture;
- le leadership;
- les ressources.

Pour la majorité des participantes, la formation constituait le besoin le plus pressant. Mais elles ont aussi reconnu que la formation au niveau collégial et des cours d'orientation offerts par la province pourraient servir à introduire les sujets; le changement à long terme ne pourrait intervenir que par le biais d'un processus continu où l'on finit par mieux se connaître et par apprendre à mieux réfléchir sur la pratique. Comme l'affirme l'étude, «il est crucial de noter que le changement survient d'une meilleure façon lorsque les gens ont le temps d'assimiler de nouvelles idées dans leur propre contexte et que les ateliers d'une journée produisent rarement des changements à moins qu'il y ait des suivis en petits groupes sur une certaine période de temps. (LaGrange, Clark et Monroe, 1994, p. 82).

Les participantes ont aussi voulu connaître et visiter d'autres personnes ou échanger avec elles sur les services de garde sensibles à la culture. Le fait d'être témoin d'une programmation sensible à la culture permet au personnel de commencer à envisager à quoi les services de garde sensibles à la culture pourraient ressembler dans leur situation. Le partage entre les garderies, le visionnement de vidéos ou la participation à des programmes pilotes ont été suggérés comme moyens d'exposer le personnel à des modèles.

Nombre de participantes ont reconnu que le changement ne surviendrait pas sans la direction et le soutien de leaders. Pour mettre en place le leadership, ils suggèrent de former des groupes de projets, d'organiser des symposiums sur la diversité culturelle, de parrainer, d'agir comme mentors et de soutenir des groupes.

Même si un grand nombre de répondantes à l'enquête ont classé les ressources comme étant leur besoin le plus urgent, d'autres ont affirmé que bien des ressources étaient actuellement disponibles. Le problème semble en être un d'accessibilité aux ressources. Solution possible : une organisation pourrait faciliter l'accès à la fois aux ressources humaines et matérielles par le biais d'un centre de ressources, de réseaux et de listes de ressources.

Il existe beaucoup d'autres moyens d'opérer les changements proposés dans les recommandations, mais les quatre susmentionnés arrivaient en tête des préférences.

Conclusion

Cette étude décrit les croyances et pratiques actuelles telles qu'elles nous ont été révélées par les participantes. Elle dégage les besoins et préoccupations en relation avec des services de garde sensibles à la culture.

Les garderies semblent être à des stades variés de fourniture de services de garde sensibles à la culture : il existe des garderies où les pratiques multiculturelles n'existent pas ou ne sont pas perçues comme nécessaires contrairement à d'autres qui sont des pionnières dans la vulgarisation des connaissances actuelles et la compréhension des pratiques multiculturelles. L'étude propose seize recommandations. En réponse à ces recommandations, la Alberta Association for Young Children et le Citizenship Heritage Secretariat ont parrainé un nouveau projet visant à promouvoir le perfectionnement professionnel du personnel. Le projet peut nous aider à comprendre comment opérer des changements.

Annette LaGrange, Dawne Clarke et Elizabeth Munroe enseignent au programme d'éducation de la petite enfance à l'Université de Calgary. Elles possèdent beaucoup d'expérience dans le domaine de la garde à l'enfance, de l'éducation multiculturelle et du travail auprès des familles.

Bibliographie

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dermann-Sparks, L. (1992). It Isn't Fair! Anti-bias Curriculum for Young Children. Dans B. Neugebauer (Ed.), *Alike and Different*. Washington, DC: National Association for Young Children.

McGee Banks, C. A. (1989). Parents and Teachers: Partners in Multicultural Education. Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn et Bacon.

LaGrange, A. Clark, D., Munroe, E. (1994) *Culturally Sensitive Child Care: The Alberta Study*. Edmonton, AB: Alberta Association for Young Children.

Taylor, C. (1992). *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Wong Filmore, L. (1991). When Learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 323-346.

Recommandations pour des services de garde sensibles à la culture

Le rapport complet (LaGrange, Clark et Munroe, 1993) décrit les avantages et inconvénients pour les enfants, le personnel et la communauté tels que relevés par les participantes. Voici la liste des recommandations et un bref commentaire sur les résultats.

Chaque garderie doit être guidée par des principes basés sur son propre contexte et les connaissances actuelles en matière de pratiques sensibles à la culture.

La documentation existante et la présente étude indiquent que les garderies qui utilisent une série de principes directeurs ont plus de facilité à fournir des services de garde sensibles à la culture. Certaines garderies ont demandé une série de principes, mais il apparaît que les principes directeurs sont plus utiles lorsqu'ils sont adaptés au contexte culturel particulier de la garderie. Le personnel bénéficie également du processus d'élaboration des principes directeurs. Nous suggérons que les garderies utilisent la structure fournie par ces recommandations pour établir des principes adaptés à leur contexte.

Toutes les garderies pour jeunes enfants ont besoin de déterminer par le biais de la médiation les inconvénients et les avantages liés à la diversité culturelle et linguistique

Les enfants ne font pas exactement la même expérience en matière de pratique et de croyances culturelles à la maison et en garderie. Il est vrai que les services de garde continus sont souvent considérés comme importants pour les enfants, mais ce pourrait ne pas être toujours le cas. Pour certains enfants issus de familles de diverses origines culturelles et linguistiques, les services de garde continus ou discontinus peuvent présenter des risques. Par exemple, les risques pourraient être minimisés pour les enfants lorsque les services de garde sont délibérément discontinus, dans une situation où il faut diversifier l'environnement monoculturel ou lorsque le mode de vie des enfants dans leur foyer comporte des expériences traumatisantes propres aux réfugiés et aux immigrés.

Le milieu de la petite enfance doit renforcer sa compréhension de l'influence critique de l'identité culturelle et de la langue maternelle sur le développement de l'enfant.

Les données présentées dans l'étude ainsi que dans la documentation disponible soulignent les liens étroits entre les environnements culturels des enfants et leur identité. Tandis que toutes les garderies semblent comprendre l'importance de développer un concept personnel positif, elles ne semblent pas toutes apprécier le rôle de la culture dans la formation d'une image de soi, d'une identité individuelle. Il existe des risques précis pour les enfants qui ne sentent pas que leur culture est acceptée ou aimée.

Des arguments sérieux soulignent les risques potentiels que courent les enfants dont on ne valorise pas la langue maternelle ou lorsqu'on la remplace trop tôt par le français ou l'anglais, selon le cas. Les inconvénients touchent les familles qui deviennent incapables de communiquer suffisamment bien pour socialiser avec leurs enfants ou leur transmettre leurs croyances et traditions. Il apparaît aussi que les enfants ont avantage à connaître plus d'une langue.

Toutes les garderies devraient avoir un programme sans préjugés et anti-raciste

La documentation souligne que les enfants qui n'ont pas l'occasion de connaître et d'apprécier les différences risquent de développer de l'intolérance et de nourrir des préjugés envers les autres. L'occasion d'explorer les différences et d'interagir avec des gens de diverses origines améliore et contribue au développement de l'enfant. D'autre part, on estime que le manque de contact diminue les aptitudes des enfants à prendre conscience de la diversité, à l'accepter et à l'apprécier.

La politique provinciale devrait continuer à fournir les normes de base devant guider les pratiques sensibles à la culture; cependant, les politiques devraient être examinées et, si possible, révisées pour s'assurer qu'elles sont adaptées aux besoins des enfants et de leurs familles dans une société pluraliste.

Tout au long de l'étude, les commentaires des intervenantes en garderie et des parents ont indiqué que, même si les règlements provinciaux prescrivent des normes de base pour la fourniture de services de garde sécuritaires et positifs aux enfants, ils pourraient aussi présenter des inconvénients. Apparemment, à l'origine, ces règlements ont été élaborés dans la perspective d'une société canadienne monoculturelle et pourraient ne pas correspondre aux besoins d'une population diversifiée.

Les services de garde à la petite enfance doivent respecter la dignité et la valeur des croyances et pratiques culturelles de chaque famille.

L'appréciation de la diversité ainsi que le respect de la dignité et de la valeur des autres constituent une des prémisses fondamentales de la vision d'une société multiculturelle et des services de garde sensibles à la culture. Un grand nombre de commentaires de parents rapportent des cas où les intervenantes en garderie avaient mis en doute les pratiques familiales pour le motif qu'elles étaient inappropriées, même si ces pratiques ne portaient pas préjudice aux enfants et visaient à communiquer l'amour et la tendresse des parents. Certaines intervenantes en garderie semblaient croire que seules les pratiques canadiennes étaient acceptables.

La communauté de la petite enfance doit reconnaître l'influence déterminante de la famille dans le processus du développement de l'enfant.

Les intervenantes en garderie reconnaissent que la famille constitue le principal facteur de socialisation chez les enfants. C'est dans les familles que les enfants apprennent les traditions, les valeurs, les croyances et la vie familiale. L'environnement culturel et linguistique de la famille exerce une influence vitale sur la formation de l'identité de l'enfant. Les services de garde à l'enfance fournissent des occasions de participer à différentes activités et de connaître différents milieux, mais la famille possède l'influence la plus déterminante.

Le personnel de la petite enfance doit collaborer avec les familles pour établir, appliquer et évaluer des programmes sensibles à la culture.

Bien que les intervenantes en garderie soient responsables de l'élaboration et de l'application des programmes pour enfants dans les garderies, elles ne peuvent être des expertes dans tous les domaines. Une grande partie de l'information nécessaire pour présenter des programmes sensibles à la culture pourrait provenir des familles. Cependant, un grand nombre de contraintes empêchent la participation active des familles aux activités de la garderie. Il incombe aux intervenantes en garderie de prendre l'initiative de faire participer les familles en tant que partenaires.

Les informations sur les ressources disponibles, abordables et appropriées concernant la programmation sensible à la culture doivent être disséminées.

Les intervenantes ont besoin d'avoir accès à des ressources additionnelles à celles fournies par les familles. Tandis qu'un grand nombre de répondantes ont insisté sur la nécessité de disposer de matériels sensibles à la culture aussi bien pour les enfants que pour les intervenantes en garderie, la plupart des participantes à l'exercice ont maintenu que les garderies ignoraient l'existence des nombreuses ressources disponibles.

La diversité des origines culturelles du personnel devrait être reconnue comme une composante importante des services de garde sensibles à la culture

Les personnes interrogées dans le cadre de notre recherche ont voulu savoir, entre autres, si la diversité des origines des membres du personnel influait sur les croyances et les pratiques dans les garderies. Beaucoup de commentaires ont indiqué que même la présence d'un seul membre du personnel d'une origine différente permettait aux intervenantes d'être plus sensibles à la diversité culturelle. Les membres du personnel d'origines culturelles différentes agissaient aussi comme personnes-ressources et fournissaient de l'information sur les pratiques de parentage, les traditions et les croyances de leurs propres cultures. Certains parents pensaient que les garderies ayant un personnel de garde de diverses origines pourraient offrir de nouvelles expériences à leurs enfants ou que leurs enfants pourraient y rencontrer des gens comme eux.

Les programmes de formation doivent préparer les intervenantes en garderie à offrir des services sensibles à la culture

Les participantes ont noté que la formation des intervenantes en garderie constitue le besoin le plus crucial pour la fourniture de services de garde sensibles à la culture. Outre les connaissances, les compétences et les aptitudes particulières à la sensibilité culturelle, les participantes ont mis l'accent sur la nécessité d'avoir d'autres qualités, particulièrement la volonté et la motivation d'examiner ses croyances et pratiques personnelles. Bien que les composantes de certains programmes incluent des soins sensibles à la culture, les participantes ont souligné la nécessité de mettre l'accent sur la diversité.

Les intervenantes en éducation de la petite enfance ont besoin de possibilités de perfectionnement professionnel continu axé sur la sensibilité culturelle.

Nombre de participantes consultées dans le cadre de l'étude ont estimé que le fait de devenir culturellement sensibles est un processus continu qui requiert un examen de ses propres croyances et pratiques culturelles ainsi que l'aptitude à analyser les situations selon la perspective des autres. Il est vrai que les programmes d'études des collèges fournissent une base, mais les intervenantes en garderie ont besoin d'avoir des possibilités continues pour explorer les préoccupations culturelles. Les ateliers uniques ne suffisent pas — on doit répondre aux besoins en perfectionnement professionnel de façon régulière et à long terme.

Les garderies ont besoin du soutien de leaders, de mentors et de modèles à émuler en matière de services de garde sensibles à la culture.

Les participantes ont affirmé que les intervenantes en garderie ont besoin de services de garde sensibles à la culture, de voir à l'oeuvre les pionnières du domaine et de pouvoir échanger avec elles. L'initiative pour de nouveaux programmes pourraient provenir de garderies individuelles, mais essayer d'élaborer de nouveaux programmes peut s'avérer un travail solitaire et malaisé. Les intervenantes en garderie ont besoin du leadership et du soutien d'autres spécialistes du domaine.

Les conseils d'administration des garderies doivent comprendre et soutenir la programmation sensible à la culture.

Pour instaurer des services de garde sensibles à la culture, les garderies ont besoin du soutien des conseils d'administration. Les membres des conseils peuvent eux-mêmes avoir besoin de prendre davantage conscience de la situation et d'examiner leurs propres croyances et pratiques en plus de comprendre ce qui est requis pour appliquer des programmes sensibles à la culture.

Il importe de continuer à trouver des moyens de travailler avec les familles dans des situations où leurs croyances et valeurs entrent en conflit avec celles des garderies ou de la société canadienne.

La plupart des participantes ont démontré un ardent désir de mieux s'adapter aux besoins des familles et enfants d'origines culturelles variées. Cependant, elles reconnaissent que le fait de fournir des services sensibles à la culture n'est pas une tâche facile. Les pratiques en cours dans les services de garde sont basées sur les croyances très enracinées des intervenantes concernant ce qui est préférable pour les enfants ainsi que sur les règlements provinciaux en vigueur. Que les pratiques émanent de la province ou de chaque garderie, elles sont déterminées par la culture.

Lorsque les croyances culturelles des garderies et des familles entrent en conflit, il n'est pas toujours facile ou possible de régler les questions. Les croyances de base concernant l'égalité, les rôles des femmes et des hommes ainsi que la discipline ne font pas toujours bon ménage. Étant donné que des conflits semblables ne se résolvent pas facilement même dans la société, il serait irréaliste de dire qu'il y a des solutions miracles pour la garde à l'enfance. Si les intervenantes en garderie veulent répondre aux besoins des enfants, ils doivent continuer à rechercher des solutions.

Des recherches additionnelles sont nécessaires pour fournir une base aux pratiques sensibles à la culture.

Comme c'est le cas dans un grand nombre d'études, celle-ci soulève des questions à approfondir. Premièrement, il apparaît nécessaire de mener une étude de suivi au cours des cinq prochaines années pour évaluer le progrès accompli dans l'application des recommandations proposées dans l'étude. Deuxièmement, le processus de changement a besoin d'être examiné. Quels sont les meilleurs moyens de changer les programmes? Comment les intervenantes en garderie changent-elles leur compréhension et leurs tendances? Qu'est-ce qui est différent dans la prestation de services de garde sensibles à la culture? La diversité, soit parmi les enfants ou les intervenantes en garderie, entraîne-t-elle un changement dans les croyances et les attitudes? Quel est le lien entre attitude et comportement? Comment les parents peuvent-ils être plus activement engagés comme partenaires avec les intervenantes en garderie de leurs enfants? Les intervenantes en service de garde ont-elles réussi à trouver des moyens de diminuer les incompatibilités? De quelle aide ou assistance supplémentaire les intervenantes ont-elles besoin pour offrir de meilleurs services? Ce ne sont-là que quelques-unes des questions qui méritent d'être approfondies. ◆

BEST COPY AVAILABLE

Réseau pan-canadien

SCÈNE NATIONALE

Chris Axworthy, député de Saskatoon-Clark's Crossing, Saskatchewan, a présenté un projet de loi sur les droits des enfants (C-254) à la Chambre des communes le 2 juin. Le projet de loi privé vise à faire en sorte que toutes les lois du Parlement soient interprétées de façon à ne pas annihiler les droits des enfants du Canada conformément à la Convention relative aux droits de l'enfant. Entre autres, le projet de loi demande que le gouvernement fédéral fasse en sorte que les enfants du Canada soient libres de toutes formes d'exploitation publique ou privée, que les bureaux d'aide sociale et les gouvernements prennent des décisions concernant les enfants en tenant compte des «meilleurs intérêts» de ces derniers; que les enfants du Canada soient libres de toute discrimination et aient droit à la dignité dans les domaines culturels, linguistiques et religieux.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Linda McDonell a été élue administratrice de la FCSGE pour la Colombie-Britannique. Linda travaille dans le domaine de la garde à l'enfance depuis plus de 20 ans en tant qu'éducatrice de la petite enfance sur la ligne de front. Membre exécutif de la Early Childhood Educators of B.C., chercheure et enseignante, Linda prépare actuellement sa maîtrise en soins à l'enfance et à la jeunesse à l'Université de Victoria.

Penny Priddy, ministre de l'Égalité des femmes, a annoncé récemment l'intention du gouvernement de la C.-B. d'investir 42 millions de dollars additionnels pour rendre les services de garde plus abordables pour les parents et davantage sécuritaires pour les enfants. M^me^ Priddy a déclaré que plus de 22 millions de dollars sont prévus pour faciliter l'accès des services de garde aux parents à faible revenu qui travaillent ou suivent une formation professionnelle. Cette initiative ouvrira les portes des garderies à 3 000 familles additionnelles cette année. La ministre a annoncé également que le gouvernement veut rendre les services de garde plus sécuritaires, plus sains et plus stables en consacrant au-delà de 14 millions de dollars pour recruter des intervenantes en garderie et les maintenir à leur poste. En outre, les règlements en matière de santé et de sécurité seront révisés et resserrés. Le plan prévoit en outre : 1,76 millions de dollars pour le déménagement de 123 enfants ayant des besoins spéciaux qui sont sur une liste d'attente vers des services de garde plus adaptés à leurs besoins; 2,8 millions de dollars pour rénover des garderies et tester de nouvelles méthodes de prestation de services de garde partout dans la province et, 100 000 $ pour créer 500 nouvelles places de garde pour poupons et tout-petits.

YUKON

Sandra Beckman a été réélue pour un second mandat à titre d'administratrice de la FCSGE pour le Yukon. M^me^ Beckman est actuellement chargée de cours et coordonnatrice du programme de développement de la petite enfance (DPE) au Yukon College à Whitehorse. Elle possède une maîtrise en administration (petite enfance), un BA en éducation et un diplôme en services à la petite enfance.

Cet automne, le programme de DPE du Yukon College offrira son troisième cours de formation à distance à cinq communautés. De plus, le projet de formation en services de garde financé par la CAPMGE élaborera pour le DPE cinq ateliers qui seront présentés à distance.

Tous les mercredis, le Yukon Child Care Board coordonne une rubrique sur les services de garde dans *The Yukon News*, un journal local. À ce jour, les articles ont suscité des commentaires très positifs.

ALBERTA

Harley Johnson, ombudsman de l'Alberta, a récemment publié les résultats d'une enquête de six mois sur la façon dont les fonctionnaires chargés de la délivrance des permis enquêtent sur les plaintes logées contre 248 des 637 garderies de la province l'année dernière. Selon le rapport, certaines garderies ont été autorisées à continuer à opérer en dépit de nombreuses violations. Par exemple, en l'espace de quatre ans et dix mois, on a dû visiter une garderie à 87 reprises et répertorier 276 violations des lois. Mike Cardinal, ministre des Services sociaux, a dit clairement que ni lui ni son ministère n'a demandé de faire enquête. Le rapport comprend 56 recommandations, lesquelles proposent entre autres : d'alourdir les peines d'emprisonnement imposées aux exploitantes de garderie qui contreviennent aux règlements provinciaux ou négligent de payer des amendes; d'afficher les résultats de toutes les enquêtes et visites de supervision faites dans les garderies; d'exiger que toutes les allocations de fonctionnement accordées par le gouvernement soient assujetties au respect des lois sur la prestation de services de garde appropriés; de créer des unités spéciales d'enquête à Edmonton et à Calgary pour examiner toutes les plaintes urgentes où les enfants pourraient être à risque.

SASKATCHEWAN

Le deuxième rapport public sur le Plan d'action de la Saskatchewan en faveur des enfants a été publié. Une partie des 4,4 millions de dollars annoncés dans le cadre de ce programme pour 1994-1995 sera versée dans un fonds appelé «Prevention and Support Grants». Ces subventions visent à permettre aux communautés de prendre des mesures préventives et favorables pour l'amélioration du bien-être des enfants, des jeunes et des familles.

ONTARIO

Le comité de la reconnaissance législative de l'A.E.C.E.O. est en train de prendre des dispositions pour développer un modèle dont les composantes clés sont : la création de normes de pratique; une fonction de reddition de compte; les normes de recrutement; une fonction de rapporteur bénévole et un processus

d'inscription. Le 9 juin, Charles Beer, député provincial de York-Mackenzie, a présenté un avis de motion privé pour l'ébauche d'une loi visant à appuyer la reconnaissance officielle des éducatrices de la petite enfance en Ontario. La motion affirmait que le «gouvernement de l'Ontario devrait reconnaître formellement la nécessité de réglementer la profession des éducatrices de la petite enfance et élaborer une loi prescrivant, entre autres, des normes minimales de recrutement, des normes de pratique ainsi qu'un code de déontologie pour les éducatrices de la petite enfance.» Beers a demandé que le projet de loi soit présenté au plus tard à la fin de la session législative de 1994.

NOUVEAU-BRUNSWICK

Lynda Homer a été réélue pour un second mandat à titre d'administratrice de la FCSGE pour le Nouveau-Brunswick. M^me^ Homer possède une maîtrise en éducation de la petite enfance. Elle travaille directement auprès des jeunes enfants et des familles comme enseignante/directrice au niveau préscolaire et aussi comme directrice en intervention précoce depuis bon nombre d'années. Elle agit actuellement comme consultante auprès du Bureau des services à l'enfance du Nouveau-Brunswick.

La New-Brunswick Farm Women's Organization a formé un comité pour traiter des questions et préoccupations concernant la garde à l'enfance en milieu rural dans la province. Le but du *New Brunswick Committee on Rural Childcare* est d'encourager la conception d'une stratégie de services de garde adaptés aux besoins des enfants de la province, y compris les besoins particuliers des femmes en agriculture.

La prestation de meilleurs services de garde pour tous les enfants a été le thème d'une série d'ateliers d'une journée organisés conjointement par la New Brunswick Early Childhood Coalition Petite Enfance et l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire. *En marche vers un avenir prometteur : l'intégration de la petite enfance*, financé par Développement des ressources humaines Canada, a connu la participation de parents, de défenseures des droits et de professionnelles des services de garde. Suite à ces ateliers, un rapport a été compilé pour résumer les idées et les recommandations des participants ainsi que des recommandations sur les services de garde intégrés.

NOUVELLE-ÉCOSSE

Le budget provincial 1994-1995 a les conséquences suivantes sur les garderies reconnues de la Nouvelle-Écosse :

À compter du 1^er^ juillet 1994, les frais de garde quotidiens minimaux par famille passent de 1,50 $ à 1,75 $ pour ce qui est des services de garde à temps plein et de 1 $ à 1,17 $ pour les services de garde à temps partiel. Les frais minimaux pour les services de garde parascolaires sont maintenus à 0,80 $.

La subvention maximale quotidienne, habituellement rajustée tous les ans au 1^er^ janvier, est maintenue à 16,85 $ pour l'année financière 1994-1995.

À compter du 1^er^ janvier 1995, l'ajout de 50 places de garde subventionnées au programme de subvention des services de garde permettra de porter le nombre total de places à 2 200.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

Cynthia Rice a été élue administratrice de la FCSGE pour l'Île-du-Prince-Édouard. Rice détient un BA en études de l'enfant de l'Université Tufts à Boston, Massachusetts. Elle travaille dans le domaine de la garde à l'enfance depuis 15 ans. Rice agit actuellement comme coordonnatrice du Parkdale Sherwood Headstart, une garderie de Charlottetown.

Les services à la petite enfance, précédemment sous la responsabilité du ministère de la Santé et des Affaires sociales, font maintenant partie de l'Agence des services sociaux et communautaires. Le nouveau numéro de téléphone est le (902) 368-6518.

MANITOBA

Cette année, 2 000 membres de la Manitoba Child Care Association (MCCA) célèbrent le 20^e^ anniversaire de services aux membres. Des réceptions ont été organisées à l'occasion de la conférence provinciale de la MCCA et par plusieurs chapitres régionaux de la province. L'activité la plus courue des festivités a été l'exposition consacrée à un montage visuel de lettres, d'affiches, d'insignes, de procès-verbaux, de programmes de conférences et d'articles de journaux des vingt dernières années. Ce saut dans le temps donne aux membres la possibilité de connaître l'historique de la MCCA et d'avoir une perspective unique de la garde à l'enfance dans la province. ◆

Concours de dissertation de la FCSGE

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance vous donne la possibilité de gagner un voyage pour vous rendre à sa conférence qui aura lieu à Calgary du 25 au 27 mai 1995. Pour ce faire, elle invite les étudiantes en ÉPE de partout au Canada à lui soumettre une dissertation de 750 à 1 500 mots sur une question concernant la garde à l'enfance. Les trois meilleures dissertations seront publiées dans *Interaction*.

Le premier prix est un voyage pour se rendre à la conférence 1995 de la FCSGE à Calgary, y compris les frais d'inscription, de transport et d'hébergement. Les gagnantes des deuxième et troisième prix bénéficieront d'une adhésion gratuite d'un an à la FCSGE. Alors à vos plumes! Consultez les derniers textes écrits dans le domaine et prenez part au concours. Les dissertations doivent être soumises le 1^er^ mars 1995.

Envoyez votre dissertation à : Concours de dissertation pour étudiantes, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6.

CALENDRIER

OCTOBRE

13 – 15

Gananoque, Ontario

La conférence annuelle Ontario School Age aura lieu à Gananoque, un lieu de villégiature situé à 20 minutes de Kingston. La conférence se déroulera sur le thème «Where Rural Meets Urban». Info. : Wendy Mitchell, St. Lawrence College, King & Portsmouth, Kingston, Ontario K7L 5A6, tél. : (613) 544-5400, poste 1133. Téléc. (613) 545-3920.

20 – 21

Toronto, Ontario

«Know More: Prevention Through Education» est le thème de la neuvième conférence annuelle de L'Institut pour la prévention de l'enfance maltraitée. Le discours-programme sera prononcé par Patricia A. Toth, directrice du National Centre for Prosecution of Child Abuse à Alexandria en Virginie. Info. Conference Coordinator, IPCA, 25 Spadina Road, Toronto, Ontario : (416) 921-3151. Téléc. : (416) 921-4997.

23 – 25

Hamilton, Ontario

La 12^{e} conférence annuelle de l'Association ontarienne de garde d'enfants à domicile a pour thème « Turn on the Light, Share the Warmth of Home Child Care». La conférence, parrainée par la Seven Towers Non-Profit Family Day Care, donnera aux intervenantes en services de garde, aux visiteuses à domicile et aux professionnelles de la garde à l'enfance l'occasion d'être mieux informées, motivées et sensibilisées sur les questions liées à la garde à l'enfance dans les années 90. Sandy Queen prononcera le discours-programme qui portera sur la maximalisation de la santé et du bien-être grâce à une attitude mentale positive. Info. : Seven Towers (905) 574-9344. Téléc. : (905) 574-2684.

28 – 30

Regina, Saskatchewan

La conférence annuelle de la Saskatchewan Child Care Association se tiendra cette année sur le thème «The Child, the Family and You». Adele Faber, auteure de *How to Talk so Kids will Listen* and *How to Listen so Kids will Talk*, prononcera le discours-programme. Info. : Ann Perry, Box 1388, Regina, SK, S4P 3N8. Tél. : (306) 584-9660.

NOVEMBRE

4 – 6

Montréal, Québec

Le 15^{e} congrès de l'Association d'éducation préscolaire du Québec se déroulera à l'Université du Québec à Montréal sur le thème «Se questionner pour mieux enseigner et éduquer». Dans le cadre d'ateliers, de conférences et d'expositions, on y proposera un questionnement susceptible de stimuler la réflexion sur différentes problématiques liées au préscolaire pour mieux transmettre les divers contenus d'apprentissage et mieux aider l'enfant dans l'acquisition du savoir et du développement global de sa personnalité. Info. : A.E.P.Q., 600, rue Fullum, 6^{e}, Montréal (Québec) H2K 4L1. Tél. : (514) 873-0733.

30 – 3 décembre

Atlanta, Georgia

Les personnes participant à la conférence annuelle de la National Association for the Education of Young Children pourront choisir parmi 800 séances, séminaires et discours. Elles auront en outre l'occasion de visiter plus de 700 stands de ressources. Info. : NAEYC, 1509 16th St. N.W., Washington, D.C. 20036-1426. Tél. : 1-800-424-2460.

1995

JANVIER

20 – 21

Dartmouth, Nouvelle-Écosse

La sixième conférence annuelle et foire commerciale de la Child Care Connection - NS portera sur le thème «Quality Child Care: A Great Place to Grow». Alice Sterling Honig en sera l'invitée spéciale et prononcera le discours-programme. M^{me} Honig est une autorité reconnue dans le domaine du développement des poupons et des tout-petits, de la prestation de soins et de la participation parentale. Info. : Child Care Connection - NS, Suite 100, 1200 Tower Road, Halifax, Nova Scotia B3H 4K6. Tél. : (902) 423-8199 ou le 1-800-565-8199 (au Canada Atlantique), téléc. : (902) 492-8106.

MAI

25 – 27

Calgary, Alberta

La quatrième conférence bisannuelle de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance aura pour thème «Garde à l'enfance» et mettra l'accent sur les personnes qui prennent soin des enfants. La conférence comprendra des séances plénières, des discours-programmes, une foire commerciale et une soirée à la mode de l'Ouest. Des ateliers sont prévus sur l'amélioration des compétences, l'habilitation et d'autres encore où l'humour et le plaisir seront de la partie. Info. : La FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. Tél. : (613) 729-5289. Téléc. : (613) 729-3159. ◆

Ressources

Le Petit guide sur le bien-être des enfants : manuel visant à promouvoir la santé dans les services de garde en milieu familial. Le livre est divisé en six parties qui portent sur la santé, la sécurité, l'orientation, la nutrition, votre santé et les outils pertinents. Le *Petit guide sur le bien-être des enfants* est une version abrégée du livre plus complet, en deux volumes, intitulé *Le bien-être des enfants : guide visant à promouvoir la santé physique, la sécurité, le développement et le bien-être des enfants dans les services de garde en garderie et en milieu familial.* Le *Petit guide*, une publication de la Société canadienne de pédiatrie, a été financé par la Caisse d'aide aux projets en matière de garde d'enfants et des entreprises commanditaires.

Le livre est disponible en français ou en anglais à 10 $ l'unité auprès de la Société canadienne de pédiatrie, Hôpital pour enfants de l'est de l'Ontario, 410, chemin Smyth, Ottawa (Ontario) K1H 8L1 Tél. : (613) 737-2728.

La sécurité des familles en période d'insécurité (Volume 1), publié par le Forum national sur la sécurité des familles, met en relief l'insécurité économique et sociale croissante parmi les familles canadiennes. Les distingués collaborateurs à ce document comprennent Maurice Champagne, sous-ministre (1984-1989) responsable de la politique familiale au Québec, Judith Maxwell, ancienne présidente du Conseil économique et social du Canada; Michael Valpy, journaliste du Globe and Mail et Susan McDaniel, professeure à l'Université de l'Alberta.

Il est disponible en français ou en anglais à 20 $ auprès du Conseil canadien de développement social, service des publications, 55, avenue Parkdale, Ottawa (Ontario) K1Y 4G1. Tél. : (613) 728-1865. Téléc. : (613) 728-9387.

Convention relative aux droits de l'enfant (premier rapport du Canada, mai 1994) a été publié par la Direction des droits de la personne du ministère du Patrimoine canadien pour permettre aux Canadiens et Canadiennes d'approfondir leurs connaissances sur les droits humains. Il traite notamment des obligations contractées par le Canada suite à sa ratification de la Convention, expose les dispositions prises par les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux pour appliquer la Convention et encourage les Canadiens et Canadiennes à soutenir les efforts entrepris pour promouvoir les droits de l'enfant.

On peut se procurer des exemplaires de ce rapport gratuitement, dans les deux langues officielles, auprès de la Direction des communications ou de la Direction des droits de la personne du Ministère du Patrimoine canadien. Tél. : (613) 997-0797.

Ensemble, on prévient les abus à l'égard des enfants - vingt études de cas est une ressource du projet «Nos enfants nous tiennent à coeur», financé par la Division de la prévention de la violence familiale de Santé Canada. Le livre rend compte des initiatives prises par certaines communautés pour lutter contre l'exploitation sexuelle des enfants. Chaque étude de cas décrit les raisons et les besoins qui ont entraîné le lancement du projet ou du programme; le processus relié à l'organisation, le financement et la mise en oeuvre des idées; les plans d'avenir ainsi que les leçons apprises. Les études sont présentées selon la situation géographique, à savoir d'est en ouest, et se termine par les noms de personnes et d'organisations susceptibles de fournir plus d'informations.

Vous pouvez obtenir un exemplaire du livre en français ou en anglais au coût de 10 $ plus 10 p. 100 pour frais de port et de manutention (3 $ au minimum). Veuillez émettre votre chèque à l'ordre de l'Institut canadien de la santé infantile, 885, promenade Meadowlands est, bureau 512, Ottawa (Ontario) K2C 3N2. Tél. : 224-4144. Téléc. : (613) 224-4145.

Pour un service de garde de qualité, par Daniel Berthiaume, s'adresse aux personnes qui travaillent dans les garderies, les agences de garde en milieu familial ainsi qu'à celles offrant des services de garde à domicile. Le livre traite de l'importance des services de garde de qualité en cette période où la garderie est devenue une réalité incontournable pour les familles modernes. Les parents ont droit à des services de garde de qualité comprenant un personnel expérimenté, dévoué et valorisé, des locaux adaptés aux besoins d'enfants de tous âges et des activités nombreuses, variées et créatrices.

Publié par Les Éditions LOGIQUES inc., 1225, rue de Condé, Montréal (Québec) H3K 2E4 Tél. : (514) 933-2225 Téléc. : (514) 933 2182.

Le tour du monde de Cacao publié par la Fédération des intervenantes en garderie. Série d'histoires simples qui font voyager les enfants dans cinq pays avec la mascotte Cacao, un ours marionnette qui les accompagne partout. Les enfants participent activement aux voyages : ils font leurs valises (bricolage), choisissent les vêtements à apporter (découpage), préparent leurs passeport (entièrement fait par l'enfant), apprennent leur numéro de téléphone et à écrire leur prénom. En outre, les passeports des enfants sont estampés dans chaque pays.

Disponible auprès de la Fédération des intervenantes en garderie pour 5 $ (taxes incluses) à l'adresse suivante : 9405, rue Sherbrooke est, Montréal (Québec) H1L 6P3 Tél. : (514) 356-8888, téléc. : (514) 356-0202. ◆

Appel de mises en candidature

Le prix Excellence dans la garde à l'enfance de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

Le prix

Le prix Excellence dans la garde à l'enfance de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance honore les personnes qui ont apporté une contribution exceptionnelle au domaine.

Le prix récompense des personnes pour leurs réalisations dans les domaines suivants de la garde à l'enfance :

- prestation de soins
- nouvelles initiatives
- qualité
- recherche
- éducation
- politique
- défense des intérêts.

Le prix est attribué tous les deux ans conjointement avec la conférence printanière de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Jusqu'à trois personnes mises en candidature recevront la médaille Excellence dans la garde à l'enfance à la conférence de mai 1995 à Calgary.

Les candidates et candidats

Le prix Excellence dans la garde à l'enfance est une marque de reconnaissance pour les réalisations d'individus dans tous les domaines de la garde d'enfants, y compris ceux qui travaillent directement avec les enfants. Les candidates et candidats doivent avoir consacré temps, talent et énergie pour améliorer les services de garde d'enfants au Canada. Ils auront en outre :

- contribué à l'amélioration de la qualité dans les services de garde à l'échelle locale, provinciale ou nationale
- défendu les intérêts des enfants, des familles ou des intervenantes en garderie
- apporté une contribution reconnue à la profession
- assumé un haut degré de responsabilité
- démontré de l'engagement et de la créativité.

Il n'est pas nécessaire que les candidates et les candidats soient membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Les membres actuels du conseil d'administration ne sont pas admissibles.

Procédure de mise en candidature

La mise en candidature pour ce prix doit être faite par au moins deux membres en règle de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Il n'y a pas de formulaire de mise en candidature. Les personnes ou les organisations qui soumettent le nom d'une candidate ou d'un candidat doivent inclure :

- une ou des lettre(s) de recommandation d'au moins deux membres qui font la mise en candidature;
- le nom, le prénom, l'adresse et le(s) numéro(s) de téléphone de la personne proposée;
- une déclaration claire des réalisations de la candidate ou du candidat et la raison pour laquelle vous recommandez sa candidature;
- un curriculum vitae, des notes biographiques et(ou) d'autres documents pertinents.

Le comité de sélection est composé de membres du conseil d'administration de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Les critères de sélection comprennent : la durée et le degré d'engagement personnel; l'impact des activités de la personne proposée sur les enfants et(ou) le domaine de la garde à l'enfance; et, sa capacité de surmonter les obstacles.

Les mises en candidature doivent parvenir avant le 15 janvier 1995 au :

Comité de sélection des candidatures
Fédération canadienne des services de garde à l'enfance
120, avenue Holland, bureau 306
Ottawa (Ontario) K1Y 0X6
Tél. : 613-729-5289
Téléc. : 613-729-3159

Catégories et avantages des membres de la FCSGE

Diverses catégories de membres et définitions

Membre individuel

Les éducatrices de la petite enfance, les prestatrices de services de garde, les superviseures, les administratrices, les étudiantes, les professionnelles des programmes scolaires et communautaires, les parents, les responsables et décisionnaires, les chercheures et autres personnes intéressées.

Étudiante

Mêmes avantages que membre individuel.

Service

Les garderies, les jardins d'enfants, les garderies pour enfants d'âge scolaire, les agences de garde en milieu familial, les centres de ressources parents-enfants.

Organisme

Les organismes constitués par des membres, les établissements d'éducation et de formation ainsi que les autres organismes reliés à l'enfance.

Avantages directs

Tous les membres :

- Abonnement au magazine trimestriel INTERACTION
- Feuille-ressource paraissant tous les trois mois
- Rapport annuel
- Un vote
- Publications à tarif réduit
- Accès au Centre de ressources et d'information
- Accès à la liste des conférenciers
- Tarif réduit pour la conférence nationale biennale «Les enfants : au coeur de la vie»
- Admissibilité à une subvention de déplacement pour participer à la conférence pour une personne
- Bulletin

Les services membres reçoivent en plus :

- 9 Feuilles-Ressources supplémentaires
- Toutes les feuilles-ressources déjà publiées

Les organismes membres reçoivent aussi :

- Tarif réduit pour la conférence biennale nationale pour une personne supplémentaire
- Admissibilité à une subvention de déplacement pour assister à la conférence pour une personne supplémentaire
- Répertoire des organismes canadiens des services de garde à l'enfance

Demande d'adhésion (Veuillez écrire en lettres moulées)

Nom/personne contact ____________________

Organisation/service ____________________

Adresse ____________________

____

____

Téléphone : (D) ____________________ (B) ____________________

Oui, j'appuie (nous appuyons) les buts et objectifs de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et je désire (nous désirons) y adhérer. Veuillez trouver sous pli un chèque ou mandat-poste.

Frais d'adhésion

- ❐ Étudiante 25 $
- ❐ Membre individuel 30 $
- ❐ Service 45 $
- ❐ Organisme 85 $
- ❐ Don
- ❐ Parrainage (200 $ +)
- ❐ Tarif d'abonnement à INTERACTION 50 $ (non-membres seulement)

Signature ____________________

Numéro d'enregistrement d'organisme de bienfaisance : 0806240 - 09

FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6 (613) 729-5289; téléc. (613) 729-3159

240

FÉDÉRATION
CANADIENNE
DES SERVICES
DE GARDE
À L'ENFANCE

RAPPORT ANNUEL

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission d'améliorer la qualité des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes. La Fédération est une organisation sans but lucratif dirigée par un conseil d'administration constitué de bénévoles.

Message de la présidente et de la directrice générale

Les actions sont plus éloquentes que les paroles. À la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, nous luttons constamment pour mettre en pratique les mots qui nous sont chers — assurer des services de garde de qualité à tous les enfants du Canada. Nous sommes fières de ce que nous avons réalisé au cours de la dernière année.

L'année a commencé en beauté — nous avons partagé notre troisième conférence nationale avec plus de mille trois cents d'entre vous à Toronto. Si les enfants sont au coeur de la vie et que la prestation de services de garde constitue un travail important, pourquoi ne pas rendre un hommage particulier aux personnes qui oeuvrent dans le domaine? Pour ce faire, nous avons créé le Prix d'excellence dans la garde à l'enfance.

Dans le cadre de la campagne électorale nationale, nous avons déclaré qu'il était temps de parler au nom des enfants — et c'est ce que nous avons fait. La garde à l'enfance fait à nouveau partie du programme. De plus en plus de personnes prennent la parole au nom des enfants et se rendent compte de l'importance des services de garde de qualité pour la croissance et le développement des enfants.

Nous continuons à diffuser de l'information par le biais de nos publications. Au cours de la dernière année, *Focus* a informé les gens sur les réalisations passionnantes rendues possibles partout au Canada grâce à la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants. Les résultats de l'enquête 1993 nous ont confirmé votre enthousiasme à l'égard de notre travail — nos membres partagent *Interaction* avec 13 000 autres personnes du milieu de la garde à l'enfance!

Le forum national nous a permis de collaborer à l'élaboration d'un cadre pour un système national de garde à l'enfance. Comme l'a fait remarqué Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines, «il n'y aura pas de solution miracle, ce qui importe à l'heure actuelle c'est d'établir une base.»

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance est fière de contribuer à l'établissement de cette base. C'est avec une détermination renouvelée que nous continuons de collaborer avec toutes nos communautés pour réaliser notre vision pour les enfants du Canada.

Cathy McCormack

Cathy McCormack, présidente

Dianne Bascombe, directrice générale

1993 à 1994

«Il est grand temps que les gouvernements s'entendent et agissent concrètement. Nous ne pouvons pas vivre de promesses».

—Brigitte Noël, Rose-Marie Paulin, Nicole LeBouthillier, Guylaine Power, Brigitte C. Noël, Garderie Les Schtroumphs Inc., Shippagan, Nouveau-Brunswick

«Il est primordial que nous recevions des informations pour nous permettre d'être unies, cohérentes, solidaires et à jour sur les diverses questions. Ce n'est qu'en nous unissant et en nous soutenant mutuellement que nous pourrons offrir à chaque enfant ce dont il a droit.»

—Répondante d'une enquête de la FCSGE

Une voix nationale forte pour la garde à l'enfance

Au cours de l'année financière 1993-1994, l'orientation majeure de la Fédération a été de fournir une voix nationale forte au milieu de la garde à l'enfance. Ce travail a été mené sur plusieurs fronts.

- L'année a commencé par la conférence nationale de la Fédération à Toronto qui a connu une participation de plus de 1 300 personnes. La conférence avait pour objectif de renforcer les partenariats et d'encourager la participation d'un grand nombre d'organisations de garde à l'enfance.

- Les élections fédérales de l'automne 1993 ont donné l'occasion de consolider les alliances. La Fédération a produit une affiche électorale et un bulletin pour inciter la communauté de la garde à l'enfance à «plaider au nom des enfants».

- À la suite des élections, un envoi a été transmis à tous les députés fédéraux pour les informer des questions concernant la garde à l'enfance avant la reprise de la 35e session du Parlement du Canada.

- Au début de 1994, Dianne Bascombe, directrice générale de la Fédération, a rencontré Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines, et Diane Marleau, ministre de la Santé, pour discuter, entre autres, de la nécessité d'instaurer une politique nationale de garde à l'enfance.

- Reconnaissant que l'accroissement de son bassin de membres renforce notre voix nationale, la Fédération a effectué deux campagnes de recrutement pendant cette année financière. À l'automne, des publications de la Fédération ainsi qu'un questionnaire ont été envoyés à près de 5 000 garderies au Canada. Dans le cadre d'une seconde initiative, la Fédération collabore avec des organisations de garde à l'enfance de partout au Canada pour étudier la possibilité de mettre en place une structure nationale d'affiliation de membres.

- À la fin de l'année financière, des fonds ont été consacrés à la planification d'un forum sur l'élaboration de principes directeurs nationaux pour la fourniture de services de garde. Des représentantes d'organisations de garde à l'enfance et des gouvernements ont été conviés à ce forum.

Où en sommes-nous?

En novembre 1993, la FCSGE a sondé la communauté de la garde à l'enfance. Les répondantes ont affirmé massivement que les services de publications et les programmes offerts par la Fédération étaient pertinents et importants.

Les résultats de l'enquête ont indiqué que plus de 13 000 personnes lisent les publications de la FCSGE. Les rubriques qui les intéressent particulièrement sont celles qui portent sur les conditions de travail, la formation, le perfectionnement professionnel et la qualité dans les services de garde.

Projets en cours

Publications :

Les publications régulières de la FCSGE — *Interaction, Point de mire* et les *Feuilles ressources* — ont continué à être la pierre angulaire des activités de la Fédération et ont été classées par les membres, dans le cadre d'un sondage, comme étant son plus important service.

Promotion de la qualité dans les services de garde :

Les initiatives en matière de services de garde de qualité ont été renforcées en mettant l'accent sur les groupes de parents. Une série de messages publicitaires sur comment choisir des services de garde de qualité sont parues dans *Today's Parents*. Une brochure intitulée *Choisir des services de garde de qualité* a été produite en vue d'une large distribution. L'*Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde* a été mis à jour et réimprimé.

Recherche et information :

Le Comité national de la formation de la FCSGE a élaboré l'ébauche de lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance. Elles ont paru dans *Interaction* et on attend des commentaires d'ici septembre 1994.

L'*Énoncé de politique nationale dans les services de garde* qui recommande l'élaboration d'une politique globale nationale sur le système de garde à l'enfance a été largement distribué.

Les services d'information ont continué de croître. Les demandes d'information ont augmenté aussi bien en nombre qu'en importance et le bureau national de la Fédération a pu leur donner suite.

Projet VIH/sida et garde à l'enfance :

Il s'agit d'un projet lancé en janvier 1994 et qui vise à élaborer et à distribuer des matériels et des ressources utiles aux intervenantes en garderie, aux parents et aux chargées de cours en ÉPE ainsi qu'aux étudiantes. La première phase a consisté à réperto-

ner les besoins en information par le biais de groupes de discussion et de questionnaires. Des documents pratiques seront prepares par la suite dans le cadre de la seconde phase.

Projet concernant les entreprises :

Au cours de cette annee financiere, la FCSGE a exploré serieusement des sources de financement moins traditionnelles. Un contrat a ete passe avec la firme de consultants Deloitte & Touche pour determiner quels services existants ou nouveaux offerts par la FCSGE pourraient interesser les entreprises canadiennes et pour evaluer leur volonte de soutenir la FCSGE par le biais d'achat de services, de financement de projets et(ou) de dons de charité.

L'evaluation des besoins a indique que l'interet des entreprises canadiennes etait limité parce que la garde à l'enfance ne consituait pas pour elles un domaine traditionnel d'intervention. Beaucoup de travail reste a accomplir pour changer cette attitude.

◆ ◆ ◆

Le conseil d'administration a adopté une nouvelle structure comprenant quatre comités permanents appelés conseils : le conseil de direction, le conseil de sensibilisation du public, le conseil des services aux membres et le conseil de la pratique et du perfectionnement professionnel. Cette annee, le conseil de direction s'est reuni sept fois et le conseil d'administration trois fois.

◆ ◆ ◆

Développement des ressources humaines Canada a continue d'être le principal soutien de la FCSGE par le biais de la Caisse d'aide aux projets en matiere de garde des enfants et d'une subvention nationale au bien-être social.

◆ ◆ ◆

Sante Canada a finance un projet par le biais de l'Unite d'éducation et de prevention en matiere du sida.

◆ ◆ ◆

Le Secretariat d'Etat a subventionne la promotion du bilinguisme.

◆ ◆ ◆

Les autres sources de revenus comprennent les frais d'adhesion, les frais d'inscription aux conférences ainsi que les revenus liés à la publicité, à la vente des publications et aux dons.

◆ ◆ ◆

Au 31 mars 1994, la Féderation comptait 191 organisations membres, 339 garderies, 901 particuliers, 122 étudiantes et 13 abonnees.

Conseil d'administration

Conseil de direction

Présidente	Cathy McCormack
Vice-presidente	Gail Szautner
Secrétaire/Trésorier	Milton Sussman
Présidente sortante	Joanne Morris

Administratrices

Colombie-Britannique	Susan Harney
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Marilynn Yeates
Quebec	Marie-France Harnel
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Écosse	JoAnne Hurst
Î.-P.-E.	Alice Taylor
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Territoires du Nord-Ouest	Gillian Moir
Administratrice spéciale	Rosemary Somers

Personnel

Directrice generale	Dianne Bascombe (Sylvia Fanjoy jusqu'en juillet 93)
Directrice a l'information	Anne Maxwell
Coordonnatrice aux communications	Mary Ahearn
Rédactrice - *Interaction*	Susan Vaughn (Susan Sullivan/ Sylvia Fanjoy 8/93 - 3/94)
Redactrice - *Point de mire*	Catherine Ryerse
Chercheure	Susan Sullivan (jusqu en juillet 93)
Chef des services administratifs	Danielle Belair
Adjointe administrative	Lyne Flansberry
Agente a l'adhésion	Gaetane Huot
Agente a l'information	Jennifer Murphy-Hupe
Agente des communications	Tamara Wittur

«Je suis fière d'être membre de la Fédération, de partager de l'information, de créer des réseaux, d'appuyer les organisations provinciales, de soutenir la recherche qui contribuera à améliorer la qualite des services de garde partout au Canada.»

«Nous aimerions féliciter la FCSGE pour les efforts judicieux, courageux et soutenus qu'elle a fournis dans le passé et qu'elle continue de fournir.»

«La Fédération a tissé des liens d'une importance incroyable partout dans cet immense pays.»

—Répondantes a une enquête de la Fédération

Publications

«Interaction joue un rôle clé pour maintenir les liens entre les garderies de partout au pays. C'est réconfortant de savoir que la garde à l'enfance a une voix au Canada.»

«Les publications devraient paraitre plus fréquemment — nous adorons tous les numéros.»

— Répondantes à l'enquête de la Fédération

Rapport des vérificateurs

Aux membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance :

Nous avons examiné les états financiers de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (Canadian Child Care Federation) au 31 mars 1994, ainsi que son état des recettes et dépenses pour l'année échue. La direction de la Fédération est responsable des présents états financiers. Notre responsabilité se limite à formuler une opinion à la lumière des résultats de nos vérifications.

Nous avons effectué notre vérification selon les normes de vérification généralement reconnues. En vertu de ces normes, nous devons planifier et procéder à une vérification pour avoir une assurance raisonnable que les états financiers sont libres d'énoncés fautifs importants. Une vérification comprend un examen, fondé sur le contrôle par sondage, de l'information probante relative aux montants et aux divulgations contenus dans les états financiers. En outre, une vérification comporte une évaluation des principes comptables utilisés, des estimations majeures faites par la direction de même que de la présentation globale des états financiers.

À notre avis, ces états financiers reflètent fidèlement la situation financière de la Fédération au 31 mars 1994 ainsi que les résultats de son exploitation et les changements touchant sa situation financière pour l'année échue selon les principes comptables généralement reconnus.

Ottawa, Ontario le 31 mai 1994
Ouseley Hanvey, Comptables agréés

Remarques sur les états financiers 31 mars 1994

1. PRINCIPALES POLITIQUES DE COMPTABILITÉ

a) Organisation

La Fédération a été incorporée en vertu de la Loi sur les corporations canadiennes en 1988. Elle est une organisation bénévole nationale constituée pour servir de centre national de coordination en vue de mettre sur pied des services et des systèmes d'appui à la communauté canadienne des services de garde.

b) Immobilisations

Le coût des biens acquis à l'aide du fonds d'administration général est imputé directement aux dépenses et les biens loués sont imputés aux dépenses à mesure que sont effectués les paiements de location.

c)Constatation des produits

Les recettes sont reportées lorsqu'elles sont reçues avant que le service n'ait été fourni. Les recettes afférentes aux projets sont reportées à la période où les dépenses sont effectuées. Au 31 mars 1994, les recettes reportées comprennent 4 194 $ pour le projet VIH/sida et 66 806 $ pour la phase II du projet de développement des ressources.

Les recettes et dépenses reliées à la conférence sont inscrites pour l'année financière de la tenue de la conférence.

2. PROJETS

La plupart des projets de la FCSGE sont financés par Développement des ressources humaines Canada par le biais de la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants, à l'exception de la subvention pour le bilinguisme accordée par le Secrétariat d'État.

On a informé la Fédération que la Caisse d'aide aux projets en matière de garde des enfants cessera d'exister le 31 mars 1995.

3. FONDS DE PRÉVOYANCE

Un fonds de prévoyance a été créé pour répondre aux coûts anticipés reliés aux changements de sources de revenu l'année prochaine.

4. ENGAGEMENTS

La Fédération a des engagements financiers pour l'exercice concernant les paiments suivants :

	1995	1996
Loyer	14 700 $	—
Photocopieur	8 700	6 700
Téléphones	900	300
Machine à affranchir	800	700
Télécopieur	900	700
TOTAL	26 000 $	8 400 $

BILAN FINANCIER AU 31 MARS 1994

	1994	1993
ACTIF		
Encaisse	160 696 $	110 097 $
Fonds disponibles pour les projets	71 000	51 604
Comptes débiteurs	26 369	76 304
Frais payés d'avance	2 038	54 184
	260 103 $	292 189 $
PASSIF		
Comptes créditeurs	92 590	46 611
Contributions gouvernementales remboursables	7 263	7 263
Crédit reporté (Remarque 1)	71 000	204 367
	170 853	258 241
SOMMES CONSERVÉES		
FONDS DE PRÉVOYANCE (Remarque 3)	80 000	—
EXCÉDENT BUDGÉTAIRE NON AFFECTÉ		
Solde — au début de l'année	33 948	21 973
Excédent des recettes sur les dépenses pour l'exercice	55 302	11 975
Transfert au fonds de prévoyance	(80 000)	—
	9 250	33 948
SOLDE — FIN D'ANNÉE	89 250	33 948
	260 103 $	292 189 $

ÉTAT DES RECETTES ET DES DÉPENSES POUR L'EXERCICE SE TERMINANT LE 31 MARS 1994

	1994	1993
RECETTES		
Subvention de soutien — Développement des ressources humaines Canada	75 000 $	75 000 $
Autres contributions	—	4 514
Frais d'adhésion	56 653	56 996
Publications et abonnements	8 039	9 500
Revenu de publicité	10 695	11 259
Autres	6 146	1 738
	156 533	159 007
Conférence	335 403	—
Projets		
• Bilinguisme	27 000	30 000
• Communications et publications	242 189	400 000
• Développement des ressources (phase I)	376 707	269 246
• Développement des ressources (phase II)	90 354	—
• Fonds de croissance	30 000	—
• VIH/sida	18 307	—
• Salaires et conditions de travail	—	165 333
• Réseau d'information	—	162 644
	784 557	1 027 223
RECETTES TOTALES	1 276 493	1 186 230
DÉPENSES		
Administration	112 929	146 522
Conférence	311 944	—
Projets		
• Bilinguisme	28 474	30 382
• Communications et publications	250 827	400 128
• Développement des ressources (phase I)	378 832	269 246
• Développement des ressources (phase II)	89 647	—
• Fonds de croissance	30 231	—
• VIH/sida	18 307	—
• Salaires et conditions de travail	—	165 333
• Réseau d'information	—	162 644
	796 318	1 027 733
DÉPENSES TOTALES	1 221 191	1 174 255
Excédent des recettes sur les dépenses pour l'exercice	55 302 $	11 975 $

TABLEAU DES DÉPENSES – ADMINISTRATION

	1994	1993
Personnel	37 204 $	29 979 $
Bâtiment	7 283	11 592
Honoraires	8 830	21 011
Équipement	19 106	11 456
Communications	15 303	4 593
Voyages et réunions	25 203	67 891
	112 929 $	146 522 $

TABLEAU DES RECETTES ET DÉPENSES — CONFÉRENCE

	1994	1993
RECETTES		
Subvention de Développement des ressources humaines Canada	70 000 $	—
Autres	7 470	—
Frais des exposants	43 450	—
Frais d'inscription	214 483	—
RECETTES TOTALES	335 403	—
DÉPENSES		
Personnel	68 781	—
Bâtiment	65 060	—
Honoraires	11 302	—
Équipement	1 329	—
Communications	5 638	—
Publications	7 440	—
Voyages et réunions	152 394	—
DÉPENSES TOTALES	311 944 $	— $
Excédents des recettes sur les dépenses pour l'exercice	23 459 $	— $

TABLEAU DES RECETTES ET DÉPENSES — BILINGUISME

	1994	1993
RECETTES		
Subvention du Secrétariat d'État	27 000 $	30 000 $
DÉPENSES		
Personnel	16 179	17 006
Honoraires	12 295	11 711
Voyages et réunions	—	1 665
DÉPENSES TOTALES	28 474	30 382
Excédent des recettes sur les dépenses (dépenses sur les recettes) pour l'exercice	(1 474) $	(382) $

TABLEAU DES RECETTES ET DÉPENSES – COMMUNICATIONS ET PUBLICATIONS

	1994	1993
RECETTES		
Subventions de Développement des ressources humaines Canada	242 189 $	398 439 $
Revenu d'intérêt	—	1 561
RECETTES TOTALES	242 189 $	400 000
DÉPENSES		
Personnel	105 094	219 861
Bâtiment	7 798	23 302
Honoraires	—	12 575
Équipement	—	13 439
Communications	10 800	45 270
Publications	116 418	52 300
Voyages et réunions	8 793	20 951
Sensibilisation du public	1 924	12 430
DÉPENSES TOTALES	250 827	400 128
Excédent des recettes sur les dépenses (des dépenses sur les recettes) pour l'exercice	(8 638) $	(128) $

TABLEAU DES RECETTES ET DÉPENSES – DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES (PHASE I)

	1994	1993
RECETTES		
Subventions de Développement des ressources humaines Canada	376 707 $	268 101 $
Revenu d'intérêt	—	1 145
RECETTES TOTALES	376 707 $	269 246
DÉPENSES		
Personnel	264 497	147 472
Bâtiment	17 348	7 245
Honoraires	5 475	32 717
Équipement	18 450	20 117
Communications	28 172	12 221
Publications	—	13 343
Voyages et réunions	33 507	24 132
Sensibilisation du public	11 383	11 999
DEPENSES TOTALES	378 832	269 246
Excédent des recettes sur Les dépenses (des dépenses sur les recettes) pour l'exercice	(2 125) $	— $

TABLEAU DES RECETTES ET DÉPENSES – DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES (PHASE II)

	1994	1993
RECETTES		
Subventions de Développement des ressources humaines Canada	89 647 $	— $
Inscription a la conférence	707	—
RECETTES TOTALES	90 354 $	—
DÉPENSES		
Honoraires	7 198	—
Publications	68 017	—
Voyages et réunions	14 432	—
DÉPENSES TOTALES	89 647	—
Excédent des recettes sur les dépenses pour l'exercice	707 $	— $

TABLEAU DES RECETTES ET DÉPENSES – FONDS DE CROISSANCE

	1994	1993
RECETTES		
Subventions de Développement des ressources humaines Canada	30 000 $	—
DÉPENSES		
Communications	3 939	—
Publications	15 169	—
Voyages et réunions	11 123	—
DÉPENSES TOTALES	30 231	—
Excédent des recettes sur les dépenses pour l'exercice	(231) $	— $

TABLEAU DES RECETTES ET DEPENSES –VIH

	1994	1993
RECETTES		
Subventions de Développement des ressources humaines Canada	18 307 $	— $
DÉPENSES		
Personnel	9 529	—
Bâtiment	400	—
Honoraires	134	—
Communications	1 305	—
Voyages et réunions	6 939	—
DÉPENSES TOTALES	18 307	—
Excédent des recettes sur les dépenses (des dépenses sur les recettes) pour l'exercice	— $	— $

VOL. 8 NO. 4 WINTER 1995

Interaction

PUBLICATION OF THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Children and Computers

◆

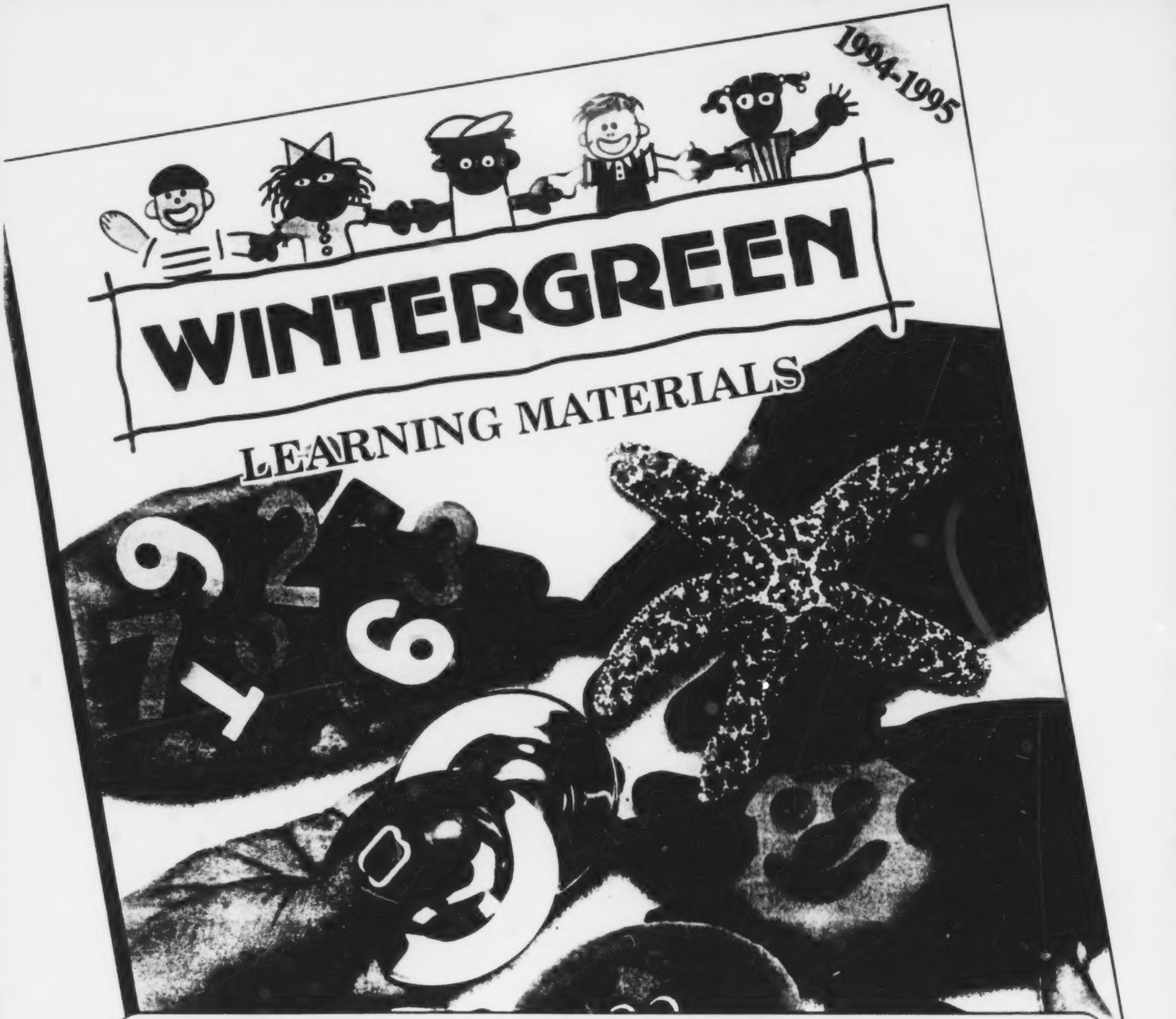
Winter Dressing Routines

◆

Constructive Play

PS 023549

BEST COPY AVAILABLE



It's The Best There Is

The WINTERGREEN Learning Materials Catalogue has everything you need. 180 pages of terrific products and innovative ideas that have excited teachers and caregivers in thousands of schools and daycare centres across Canada.

Don't miss our "Anti-Bias" materials on page 172 and 173; or our "Theme Based Resource Chests" starting on page 126.

WINTERGREEN offers you highly trained, friendly telephone people to help you with your order, the highest quality products available and an UNBELIEVABLE GUARANTEE on every purchase. Plus we'll guarantee to match prices of comparable products from any competitor's catalogue.

WINTERGREEN 14 Connie Cres. #10, Concord, Ont L4K 2W8

FAX Free 1-800-567-8054, Toronto Area 905-669-2481, Telephone Free 1-800-268-1268, Toronto area 905-669-2815

Interaction

VOLUME 8 NUMBER 4 WINTER 1995

PUBLISHED BY THE CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

Editor	Susan Vaughn
Advertising	Mary Ahearn
Design	Susan Sullivan
Translation	Sodes
Printing	M.O.M. Printing

CANADIAN CHILD CARE FEDERATION

BOARD OF DIRECTORS

Executive Council

President	Cathy McCormack
Vice-President	Gail Szautner
Secretary-Treasurer	Milton Sussman
Past-President	Joanne Morris

Directors

British Columbia	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
New Brunswick	Lynda Homer
Nova Scotia	JoAnne Hurst
P.E.I.	Cynthia Rice
Newfoundland	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
Northwest Territories	Gillian Moir

STAFF

Dianne Bascombe	Executive Director
Anne Maxwell	Director of Information Services
Mary Ahearn	Public Relations Coordinator
Catherine Ryerse	Writer/Editor Focus
Susan Vaughn	Editor Interaction
Jennifer Murphy-Hupe	Information Officer
Gaetane Huot	Membership Officer
Lyne Flansberry	Administrative Assistant
Lynne Larocque	Clerk/Receptionist

The overall mission of the Canadian Child Care Federation is to improve the quality of child care services for Canadian families.

THE FEDERATION'S GOALS INCLUDE:

providing information to and facilitating "networking" among a broad range of target groups. Our services and programs are targeted to direct service providers, child care organizations, educational institutions, government policy makers and public opinion leaders.

◆

supporting initiatives which increase the skill, expertise and awareness of the target groups in their respective roles in support of improved quality of child care services. This focus on education is built into many of its initiatives and actions.

◆

increasing its focus on policy and research, influencing the child care policy framework and supporting research to improve the quality of child care services.

◆

CCCF/FCSGE receives funding from Human Resources Development

GST Registration No. - R 106844335

CONTENTS

OPINIONS

Behind the Scenes 2

Letters 2

Inside the Federation: The CCCF Board Meets in the Yukon 3

From Where I Sit 5
by Marilynn Yeates

Winter Dressing Routines: A Learning Activity for Infants and Toddlers 6
by Jennifer Murphy-Hupe

Surviving the Nightmare of Winter: Strategies for Dressing Preschoolers for Outdoor Play 8
by Rae Shepp

Children and Computers in School-Age Care 9
by Tyson Schoeber and Astrid Hiltner

Children's Book Reviews 11
by Elizabeth Thornley

PRACTICE

Effective Management: Developing an HIV-AIDS Policy 13
by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

Ask Your Health Professional: Allergies in Children 17
by Deborah Kernested

Program Ideas: Constructive Play 19
by Suzanne Legault

Program Ideas: Environmental Education With Young Children 20
by Wayne Eastman

FOCUS

Young Children and Microcomputers: A Second Look 23
by Larry Prochner

The Computer Grows Up: Multimedia Software for Young Children 25
by Gary A. Woodill

Inclusive Child Care and Adaptive Computer Technology 27
by Sharon Hope Irwin

Computers in Child Care Centres 30
by Daniel Berthiaume

NEWS

Research Update: Early Educational Settings that Encourage Girls' Interest in Science and Technology: Towards Equity 34
by Judith Bernhard

Mr. Day Care Reaches Mile "0" in St. John's, Newfoundland 37
by Joanne Morris

Across Canada Network 38

Calendar 40

Resources 41

Cover photo was taken by Philip Vaughn at the Algonquin College Early Learning Centre in Nepean, Ontario.

INTERACTION is published quarterly for distribution to Federation members. All advertising is subject to editorial approval. The Canadian Child Care Federation assumes no responsibility for any statement or representation of fact or opinion appearing in any advertisement in ***INTERACTION****, nor does acceptance of advertising imply endorsement of any product or services by the Federation. Advertising Rates are available on request. Circulation: 2,500. Opinions expressed in this publication are those of the contributor and do not necessarily reflect the views of the Federation. Except for copyright material, contents of this publication may be copied with full credit given to the Canadian Child Care Federation. If contents are incorporated into another publication, please forward copy of same. Letters to the editor should be addressed to: Editor,* ***INTERACTION****, Canadian Child Care Federation, 306—120 Holland Avenue, Ottawa, Ontario K1Y 0X6, (613) 729-5289, FAX (613) 729-3159.*

Behind the Scenes

This issue of *Interaction* focuses on the use of computers in the field of early childhood education. In "Young Children and Microcomputers: A Second Look," Larry Prochner asks whether computers deserve a permanent place in ECE classrooms and discusses the importance of using them in an educationally responsible manner. The benefits of using microtechnology for very young children with special needs are explored by Sharon Hope Irwin in "Inclusive Child Care and Adaptive Computer Technology." For those interested in learning more about CD-ROMS, Gary Woodill discusses multimedia software for young children and offers some smart shopping tips. And, anyone who is thinking about purchasing a computer for administrative purposes will want to read Daniel Berthiaume's article describing the pros and cons of computerized management in child care centres.

In the Opinions section, Tyson Schoeber and Astrid Hiltner explain how computers can be incorporated in any school-age program. Finally, in the Research Update section, Judith Bernhard examines the factors that influence girls' and boys' use of technology in ECE classrooms and describes teacher interventions that have promoted equity in computer use.

Other highlights of *Interaction* include "Developing an HIV-AIDS policy," by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky, and articles about winter dressing routines, constructive play and environmental education. As this issue will be mailed mid-December, I would like to take this opportunity to wish everyone a joyous holiday season and all the best for 1995. ◆

Susan Vaughn
Editor

In addition to our usual membership mailing list, a complimentary copy of this issue of *Interaction* is being distributed widely across Canada in order to introduce more people to *Interaction*, provide information about the Federation's "Caring for a Living" conference in May 1995 and help us all work towards strengthening the links in the child care community.

Letters

I was in touch with your office in May by phone to discuss the availability of the *National Statement on Quality Child Care*. I am a curriculum developer and I have found your Quality Child Care statement useful in two courses that I wrote during the past year. I prescribed it for the Licensing Officers' Training Program, which is a four-day in-service course for British Columbia's licensing officers. I also prescribed it for the Introduction to School-Age Child Care course. This is a 15-week college course that was commissioned by the Ministry of Skills, Training and Labour. It will be piloted in January 1995.

Many thanks for all of the work that has gone into the development of this statement. I thought you would be interested in knowing that it is very useful...Best wishes with your work.

—*Vicki Mulligan*
Victoria, BC

CCCF Essay Contest

Win a trip to the Canadian Child Care Federation (CCCF) conference in Calgary, Alberta, May 25-27, 1995. The CCCF is inviting ECE students across Canada to submit a 750-1500 word essay on an issue in child care. Essays written by first, second and third prize winners will be published in *Interaction*.

First prize is a trip to the CCCF's 1995 conference in Calgary, including free registration, airfare and accommodation. Second and third prize winners will receive a one-year membership in the CCCF. So pick up your pens, dig through those recently written papers and enter the contest! Deadline for submissions is March 1, 1995.

Mail your essay to: Student Essay Contest, Canadian Child Care Federation, 120 Holland, Suite 306, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Include your name, address and school. Please note that we are unable to return essays.

Inside the Federation

The CCCF Board Meets in the Yukon

The Board of Directors of the Canadian Child Care Federation (CCCF) was privileged to hold their Annual General Meeting (AGM) and Board Meeting in the Yukon on September 24 and 25, 1994. During the AGM, the revised constitution (By-law #4) was adopted. This By-law consolidates and replaces By-laws #1, #2 and #3. Outgoing board members Susan Harney (B.C.), Alice Taylor (P.E.I.) and Marilynn Yeates (Ont.) were presented with plaques and pins in appreciation of their contribution to child care in Canada. New board members Linda McDonell (B.C.), Cindy Rice (P.E.I.) and Tess Ayles (Ont.) will be welcomed at the next CCCF board meeting in January 1995.

The Board of Directors was pleased to have the opportunity to provide a full day of professional development workshops on September 24 in Whitehorse and an evening workshop in Dawson City on September 19. The workshops consisted of "Having Your Own Child in Your Centre," by Gail Szautner and Marilynn Yeates; "Board Dynamics for Day Care Directors and Board Members," by Susan Harney; "Total Quality — a Model for Day Care Directors and Board Members," in French and English by Daniel Berthiaume; "Guiding Behaviour," by Alice Taylor; and "Stress Management," by Frances Evers. The board was impressed with the enthusiasm and professionalism of the child care community in the Yukon as well as their commitment to honouring diversity.

Here are some reflections from the board of directors about their trip to the Yukon:

Cathy McCormack (President): Like any other city or town in Canada, early childhood staff were concerned with training and professional development...The support that the Yukon child care field receives from its community is unbelievable and the envy of us all.

Alice Taylor (Prince Edward Island): As I sat in the darkened cave, listening to, almost reliving the past through the storytelling of Allan Murray and Sandra Beckman, I was reminded that there is so much we can learn from each other when we quiet ourselves and open our hearts and minds.

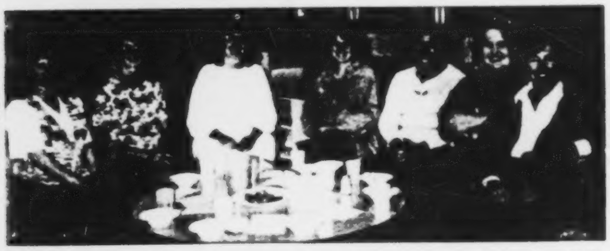
Joanne Morris (Past-President): It gave the Federation, a national organization, a real sense of the vast geography of this country, while also highlighting the common aspirations we have for quality child care in Canada.

JoAnne Hurst (Nova Scotia): I was impressed with the spirit, enthusiasm and commitment of those providing child care in the Whitehorse community. They are a dedicated group of professionals who are pooling resources and working together to provide the very best care and services to families and children in the Yukon.

Karen Charlton (Alberta): It's amazing how child care issues across this vast county are so very similar. We need to continue to reach across the provinces and territories and build upon our strengths.

Susan Harney (British Columbia): The Tlingit Family Learning Centre in Atlin,

CCCF president Cathy McCormack (second from left) presents outgoing board members (left to right) Marilynn Yeates, Alice Taylor and Susan Harney with Yukon paintings in honour of their contribution to the Federation and the child care field.



JoAnne Hurst enjoys the hospitality of a pot luck dinner hosted by the staff at Nakwaye Ku Day Care in Whitehorse, Yukon.

DIANNE BASCOMBE

President Cathy McCormack thanks Yukon director Sandra Beckman for her outstanding efforts in coordinating the trip to the Yukon.

British Columbia brings together the wisdom of the elders, the energy of young parents and the wonderment of childhood all in one beautiful, magical place.

Marilynn Yeates (Ontario): The (Robert Service) school is sparkling clean and the walls are covered with children's artwork, displaying warmth, freedom, fun and creativity...I'd love to be a child in Dawson City.

Frances Evers (Manitoba): From the workshops, I learned a lot about the resilience, strength and determination of early childhood educators in the Yukon.

Karen Troughton (Saskatchewan): It makes one think: Is this land really that big when it comes to child care and its issues? Thank you Yukon for a great learning experience.

Gillian Moir (Northwest Territories): Our visit to the child care profession in the Yukon provided me with the reassurance that child care can overcome the many challenges we face living and working in the North.

DIANNE BASCOMBE

Alice Taylor gives a workshop on Guiding Behaviour in Dawson City.

Helen Sinclair (Newfoundland): The discussions with the people that we met at the Tlingit Family Learning Centre gave me a better understanding of some of the issues that the native population is dealing with, particularly concerning family and the community.

Sandra Beckman (Yukon): The Federation visit gave Yukon caregivers, administrators and educators a chance to learn from, and network with, counterparts from across Canada.

Gail Szautner (Vice-President): From the lady who stopped to chat with me on the street in Dawson City, saying, "You must be with the child care organization that's in town," to the dedicated family day care home providers who attended the workshops and participated with enthusiasm, everyone made the trip special in some way.

Lynda Homer (New Brunswick): Sitting in a circle in the soft glow of candlelight, we listened to stories (told by Allan Murray and Sandra Beckman) about the origins of the First Nations and considered our own beginnings in the early childhood field. We experienced the richness and beauty of another culture and the comfort and power of being included within a circle. ◆

Outgoing board member Susan Harney keenly observes a child at the Ya Dak Du Hidi day care centre in Carcross, Yukon.

The Board of Directors of the Canadian Child Care Federation would like to thank the Yukon child care community for the support and hospitality extended during the recent visit. The CCCF would also like to give a special thank you to:

- Health and Social Services, Child Care Services Unit, YTG
- Women's Directorate, YTG
- Yukon College
- Family Day Homes in Whitehorse
- Day Care Centres in Dawson City
- Carcross Day Care Centre in Carcross, Yukon
- Tlingit Family Learning Centre in Atlin, B.C.
- Women's Business Network in Whitehorse
- Gail Trujillo (consultant)
- Maranatha Day Care Centre
- Watson Lake Day Care Centre

From Where I Sit

by Marilynn Yeates

It's 1994 — the Year of the Family. After more than 25 years in the early childhood education field, it's time to reflect on child care in Canada and other countries where I have worked, and to contemplate my career in the Ontario community college system. Currently, I am addressing the challenges of a new career as an educational programmes officer with the recently-opened Queen's University International Study Centre in Herstmonceux, East Sussex, England. The centre, which is owned by Queen's University in Kingston, Ontario, is located in a beautiful 140-room castle just south of London. The language in England may be the same (almost!) but the culture is very different and contains many contrasts with my past experiences.

Over the years, I have worked in early childhood education in Malaysia, Singapore, and Thailand — so cultural changes are not a new phenomenon for me. One quickly realizes that the *basic needs* of children and parents are *universal*. Children need and should have the right to food, shelter, love, attention and a safe environment for optimal physical, intellectual, social and emotional development. Parents should have adequate support in childrearing and education. Wouldn't it be an advantage if every parent-to-be had completed a course in child development? Wouldn't it be fantastic if Canadians made parenting and quality childcare a number one priority? Just think for a moment: children at home or in day care right now could be the future specialists needed to ensure your survival and mine. Therefore, support for children, parents and families needs to be the very best we can provide.

Where do I feel we are in the world today in terms of meeting the needs of children and parents? Have we made progress over the years? The answer is twofold: definitely yes and, equally as definitely, no!

As I write this, there are 28 separate wars going on in the world. Newspapers yield ghastly headlines everyday: "[Rwandan] Children of Hope in the Valley of Despair," (*The Daily Telegraph*, London, July 11, 1994); and "Council Child Care Riddled with Flaws," (*The Times*, London July 26, 1994), which stated that "judgements were being made without the child being seen and senior managers failed to provide the leadership necessary for safe child protection." We have problems in Canada, too. Last year, Nancy Wood's article "A Trail of Horror — A Report on Violence Against Women" (*Maclean's* Aug. 9, 1993) referred again to the "implementing (of) a national childcare plan, an idea first proposed by the Conservatives in 1984, but finally eliminated in 1992 because of the estimated $4 billion start-up cost." As she points out, "The words are a painful reminder that Canadian women have grown accustomed not only to harassment and abuse, but also to broken promises."

Today, we still do not have enough affordable, accessible, quality child care spaces available to provide and support parents with choices in child care. Often, parents feel guilty if they choose to stay at home with their children. And, there are children and parents who continue to live in poverty. Support and societal trends in childrearing leave a lot to be desired. I can only conclude that we have a long way to go in Canada, and worldwide, to implement basic rights for children and parents. Of course, we can always learn from other's successes and mistakes; some countries are way ahead of us in services for children and families. In Denmark, for example, taxes are high but the Danish people have made quality of life for everyone a high priority.

Now for some positive observations. As the Ontario board member for the Canadian Child Care Federation for the past five years, I have always been in awe of the contributions the Federation has made to child care. In 1989, *Interaction* consisted of only a few pages; today, *Interaction* and the CCCF publication *Focus* have professional journal formats. The Federation has also produced the *National Statement on Quality Child Care*, a discussion paper entitled ***Issues in Post-Secondary Education for Quality Early Childhood Education*** and, jointly with the Canadian Child Care Advocacy Association of Canada, *Caring for a Living — A Study on Wages and Working Conditions in Canadian Child Care*. There have also been national conferences, national forums, and the list goes on. These achievements have been realized by a very dedicated, hard working group of board members and office staff.

When I began studying early childhood education in 1967 at Queen's University in Kingston, few child care centres existed as compared to the choices available today. My graduation class was actually the last group to study ECE through extension courses at a university in Ontario. The program was then transferred to 22 new community colleges in the province. Within a year of graduation, I was part of the community college system at St. Lawrence College in Kingston. At the time, there were very few textbooks available about child care, much less any Canadian ones. Today, we have many talented, experienced Canadians contributing textbooks to the educational system.

We have come a long way, but there is still much more work to be done. There are days when I am very optimistic about the future of child care and parenting, and others when I am not. Will we still be addressing the same problems in Canada and worldwide in 10 or 20 years time? I hope not! I know my interest in early childhood education will never wane, even though I do wonder what really awaits me in a new job in England.

As I reflect upon my board term with the Federation, I look upon the organization with great pride. I wonder what the future holds. Support for the Federation's magnificent work for children, parents, families and society — all of Canada — is crucial at this time in history. The Federation is a young organization with an amazing track record of accomplishments. Its work must continue. ◆

Marilynn Yeates is the former CCCF board member for Ontario.

Winter Dressing Routines: A Learning Activity for Infants and Toddlers

by Jennifer Murphy-Hupé

Winter dressing routines can be frustrating, exhausting and time-consuming! However, instead of viewing this activity as a chore, parents and caregivers should consider it an important opportunity for children to learn through positive social interactions. For example, communicating with infants and toddlers during dressing and undressing routines helps them learn verbal and non-verbal cues and promotes social development, self-esteem and self-discipline. Encouraging young children to dress and undress themselves also fosters independence and the development of new skills. The following scenario provides an example of how caregivers can make winter dressing routines a learning activity for infants and toddlers.

Benjamin is an 18-month-old child who speaks very little. He and several other young children are going outside to play in the snow. One of the caregivers is bringing in the snowsuits and boots for each child and placing them in separate piles.

Benjamin is playing with brightly coloured rings on the carpet near the door. Chris, one of the caregivers at the centre, walks over to Benjamin, bends down to his eye level, smiles and says, "Benjamin, we are going outside to play in the snow. Please come and we'll put on your snowsuit." Benjamin drops the rings and crawls over beside Chris, who is now sitting near his winter clothes. Benjamin sits on the carpet beside Chris as she announces, "Benjamin, it is time to get dressed."

While Chris is checking Benjamin's clothing to ensure that everything in the pile belongs to him, she says, "Benjamin, is this your hat?" and he reaches for it with his right hand and says "Mine, mine hat." Chris waits until Benjamin has his hat firmly in his grasp. Then, she picks up other clothing while repeating similar phrases. "Benjamin, is this your scarf? Is this your snowsuit? Here is one of Benjamin's mittens! Where is the other mitten?" Benjamin looks from his hat, which he is holding in his hand, to the pile of clothes in front of him. Chris lifts his snowsuit and exclaims, "Benjamin, here's your other mitt. Now, we are ready to get dressed."

Chris now begins preparing Benjamin to get dressed by unlacing his shoes and explaining, "We have to take Benjamin's shoes off first, before we go outside." Meanwhile, Benjamin has dropped his hat and is reaching down to his shoes, making verbal noises that sound like, "my shoes, my shoes." Chris turns to Benjamin, smiles and comments, "Yes, these are Benjamin's shoes. One shoe, two shoes. Now your shoes are off." Chris puts the shoes beside Benjamin's pile of clothes.

Next Chris says, "Benjamin let's put on your snowsuit." She lays the unzipped snowsuit on the carpet. Then, she asks Benjamin to sit in the middle of his snowsuit and helps him accomplish this task. "Let's put your leg in the snowsuit," says Chris. Benjamin is encouraged to find the leg of his snowsuit. He raises his right foot and Chris helps guide his foot into the leg of the snowsuit while saying, "Benjamin, you're doing a great job. Now it's time to put your other leg in." Chris also guides Benjamin's other foot. "Benjamin, you have both feet in your snowsuit. Let's find your feet? I'll need your help. You need to help me pull." Chris begins to pull on the right leg of the snowsuit. Benjamin repeats the word "pull" three times as he grasps the leg of his snowsuit. "One foot is out. Let's do the other foot," says Chris. The actions are repeated and Chris smiles and exclaims, "Here's your other foot. You did it!"

"Now, it's time to put your arms in the snowsuit. Stand up," says Chris as she assists Benjamin. "Where is your arm? Let's put your arm in the sleeve of your snowsuit!" Chris is now kneeling beside him. Benjamin has begun focusing on some other activity in the room, so Chris waits for his attention to return and repeats the same phrase. Benjamin now stretches out his right arm. Together, they put his arm through the sleeve of the snowsuit and Chris, looking straight at Benjamin, says, "Great job. Now your other arm goes in the other sleeve of your snowsuit. Oh, where's your hand? There, both your arms are in your snowsuit. Now we're ready to zip up your snowsuit. Watch your chin, lift it up a bit so we don't catch your skin in the zipper." Benjamin watches Chris start the zipper and when he hears the word "lift" he raises his head toward Chris' face.

Another child approaches Chris and says, "Look, look." But, Chris keeps her attention focused on Benjamin and states, "I can't look right now, Courtnay. I'm dressing Benjamin. I'll be with you when I'm finished."

"Benjamin, let's get your boots on your feet," says Chris as she reaches for his boots. Chris lifts Benjamin's foot to put the boot on and comments, "There's one boot on your foot, now the other." Chris lifts his other foot and places the boot on it. During this time, Benjamin is holding on to Chris's shoulder for support.

"Now all we need is your hat, mitts and scarf," says Chris. As she reaches for his hat, she comments, "We'll have to tie your hat on to keep your ears warm. Now, where are your mitts? ... Now we are all ready to go outside. Good job. You did it."

This scenario illustrates a responsive chain reaction as the caregiver responds to the child, the child responds to the caregiver and the caregiver once again responds to the child. Winter routines such as these should be a time of learning and comfort for the child and caregiver. Sensitivity is crucial in developing trusting, respectful and reciprocal relationships and partnerships between caregivers and young children. The challenge is to put children's needs first!

Janet Gonzalez-Mena and Dianne Widmeyer Eyer in *Infants, Toddlers and Caregivers* (1989; pp. 3-21) outline 10 principles of caregiving that summarize their phi-

losophy of interaction for infants and toddlers. The 10 principles are as follows:

Involve infants and toddlers in things that concern them. Benjamin and his caregiver, Chris, did things together. Chris' primary goal was to keep Benjamin involved in the interaction and focused on what was happening to his body. In this way, Chris provided an educational experience for Benjamin.

Invest in quality time. Chris' thoughts were focused on the task of getting Benjamin dressed. Chris valued the experience with Benjamin and taught its importance to Courtnay when she tried to interrupt. Caregivers should always speak with the child, not at the child, and wait for the child to respond.

Learn each child's unique ways of communicating and teach them yours. Chris spoke to Benjamin about what was happening and her words matched her actions. When Benjamin chose his right foot, Chris followed his lead and assisted him with this foot. Chris observed and corresponded her actions to Benjamin's actions.

Invest in time and energy to build a total person. Children require time to explore their environments and express themselves. In the scenario, Chris labelled everything that belonged to Benjamin in the clothing pile, gave him the opportunity to help and waited until he had firmly grasped his hat before proceeding with the next task. Chris also described what she was doing, what Benjamin was doing and what was happening in the environment. Children need to experience stimuli that use all their senses in order to develop as whole persons.

Respect infants and toddlers as worthy people. There is no better way to gain respect for yourself than by modelling it for children. In the scenario, Chris walked over to Benjamin, bent down to his eye level, smiled and invited him to join her so that he could get dressed and go outside to play. Chris explained to Benjamin what would happen before she did anything.

Be honest with your feelings. It is important for caregivers to express their feelings honestly, thereby serving as role models for children. Immediately explain what effect the child's actions have had on your feelings without blaming, judging, accusing or belittling him/her. Caregivers should verbally state their feelings and connect them to the situation. In the first scene, Chris expressed feelings of joy and accomplishment to Benjamin using both verbal and non-verbal cues.

Model the behaviour you want to teach. If you label and model appropriate language, children will imitate you accordingly. Routines are important to help children learn about their environments and regulate their behaviour. Caregivers should encourage the "three-Rs" of interaction (respectful, reciprocal and responsive) when dressing and undressing children. Young children need to be praised for their accomplishments and encouraged to feel increasingly competent.

Recognize problems as learning opportunities and let infants and toddlers try to solve their own. As facilitators, caregivers should provide children with the freedom to solve their own problems. Caregivers can help guide children by playing label and word association games as well as by simplifying their language. Infants and toddlers respond well to very simple directions, as when Benjamin repeated the word "pull" three times while grasping the leg of his snowsuit. Infants and toddlers learn by active involvement with caregivers and by manipulating objects in their environment.

Build security by teaching trust. Caregivers build trusting partnerships through reciprocal and responsive interactions with children. For example, when Chris explained everything to Benjamin that was going to occur during the dressing routine, she was treating him like a person rather than an object. This also helped Benjamin see Chris as a dependable adult. Learning to predict what will happen is an important part of building trust.

Be concerned about the quality of development in each stage. Children should be given opportunities to use self-initiated repetition to practise newly acquired skills. It is important for caregivers to provide support and encouragement as children learn through trial and error. Praising children for their accomplishments fosters independence and helps them feel competent and in control of themselves. It is important to call children by their names and label all their clothing and possessions. Remember, patience is needed as young children struggle to put on hats, zip up coats and maintain their balance while putting on boots. ◆

Jennifer Murphy-Hupe is an information officer with the CCCF and an early childhood educator.

References

Anselmo, Sandra (1987). *Early Childhood Development: Prenatal Through Age Eight.* Ohio: Merril Publishing Company.

Gonzalez-Mena, Janet & Widmeyer Eyer, D. (1989). *Infants, Toddlers, and Caregivers.* California: Mayfield Publishing Company.

Murphy-Hupe, Jennifer; Nelson, Bev & Louis, Grace (1992). *The Dressing and Undressing of Infants and Toddlers: A Research Paper.*

Reynolds, Eleanor (1990). *Guiding Young Children: A Child-Centered Approach.* California: Mayfield Publishing Company.

Kids Vids Katalogue

"SERVING CANADIAN CHILD CARE PROFESSIONALS"

Special Interest Teaching/Parenting Videos

Video Parents Series
The Quality DayCare Series
Winning At Parenting - Barbara Coloroso
Growing Up With Your Child - Dr. Linda McHarg
How To Talk So Kids Will Listen - A. Faber/E. Mazlish
All About Attention Deficit Disorder - Dr. T. Phelan
Siblings Without Rivalry - A. Faber/E. Mazlish
1-2-3- Magic - Dr. Thomas Phelan
"Mom's The Word" Series
...and more

Special Interest Videos For Children

The Good Food Diner
Who Will Be My Friend?
From Piggy Banks To Money Markets
A New Baby In My House
Never Talk To Strangers!
You Be Safe!

5% - 10% Discount For All CCCF Members

for a free catalogue, call toll-free 1-800-565-VIDS(8437)
or write to:
KIDSVIDS KATALOGUE • P.O. BOX 207 • BALLINAFAD, ON • N0B 1H0

BEST COPY AVAILABLE

Surviving the Nightmare of Winter:

Strategies for Dressing Preschoolers for Outdoor Play

by Rae Shepp

To most people, the words *winter* and *children* conjure up images of children happily putting on their snowsuits and rushing out to build snowmen and frolic in the snow. But, as any teacher working with preschool children knows, getting there isn't half the battle, it *is* the battle. And, as with any battle, a successful outcome requires a competent general who is armed with a solid, workable plan.

The first step in setting up a plan is to realize that dressing is more than just a necessary evil before children can go out to play — it is actually an activity in itself. As a result, it provides children with the opportunity to develop skills in a number of different areas. Dressing, for example, uses both large and small motor skills, increases body awareness, helps children expand their vocabulary and provides an opportunity for everyone to practise their manners. It also reinforces the concepts of colour, number, size and shape. During dressing, positive social interactions take place between the children and their teacher, as well as between the children themselves. As children gradually learn to dress themselves, their level of self-esteem increases and they develop feelings of mastery and autonomy.

Dressing time differs from other transitions because it can take from 15 to 30 minutes to complete the process. During this extended period of time, transitional techniques such as singing, finger plays, games or stories usually aren't enough to occupy the children. And, although the children may be showing some independence, they still require a fair bit of help to get dressed. This makes it impossible for teachers to find the time to entertain the troops who are ready and waiting to go out. As a result, teachers have to rely on pre-planning and the consistent application of routines to make dressing time go smoothly.

Pre-planning

1. In the fall, when children start in the program, consider how to arrange their cubbies. If many of the children were previously in other classrooms at your centre, you will be able to anticipate which children will be able to focus on dressing while standing next to their friends and which children will have difficulty with this task.
2. To help prevent aggressive behaviour, ensure that children have ample room to spread out their clothing.
3. Insist that parents label *everything* that belongs to their children. This makes it easier to locate and keep track of clothing.
4. Establish consistent routines for going out and coming in. Routines make children feel more secure and independent.
5. The first snow means children are eager to rush out and enjoy themselves. As the winter progresses and colder temperatures set in, some children will resist going out. Plan ahead for this dip in interest by keeping outdoor activities fun and motivating.

Establishing Routines

The following strategies for dressing and undressing children have been used in my classroom at the Narnia Daycare Centre in Montreal for the past few years. In my classroom, the cubbies are located in the hallway, thereby allowing children plenty of room to spread out their clothes while remaining close to their cubbies. Please note that there is a long bench at the entrance to the cubby area, each cubby is big enough for a child to sit in and usually three teachers are available to help.

Dressing Routines

1. Send the slowest dressers to the bathroom first.
2. Teach the children an order to dressing that will be the least frustrating and most efficient (e.g. snowpants, coats, boots, hats, scarves and mittens).
3. Teach children how to do the coat flip. First, have the children lay their coats on the floor, zipper-side up. Then, have the children stand behind the hoods of their coats, place their arms partially in the armholes and flip the coats over their heads. Even two-year-olds can do this fairly quickly.
4. Only do as much for the children as is required. For most preschoolers, this usually means starting zippers, tying boots and putting on scarves and mittens.
5. Have a rule that every child must dress near his/her cubby. This keeps clothes from being mixed up, avoids behavioural problems and keeps the child focused on the task.
6. When dressed, children should sit in their cubbies to show that they are ready. This will also help prevent behavioural problems. However, the child who is ready can become hot and impatient while waiting for slower children. One suggestion is to ask the faster children to help the slower ones. You can also wait until the majority of the children are ready and send them outside with two teachers, while the third teacher stays behind to wait for the stragglers.
7. Encourage the slower children by organizing fun outdoor activities such as tobogganing, skiing, snowpainting and playtime with pails and shovels. A child who makes it outside for only a few minutes of the activity may be motivated to dress more quickly next time.

Undressing Routines

1. As the children enter the cubby area, I have a basket ready for wet mittens, hats

and scarves. Later, a teacher will put these clothes in the dryer. When parents come, they know to look in the basket for their children's items.

2. In my classroom, children sit on a long bench to remove their boots and then place them underneath. This keeps the area in front of the cubbies dry so that the children's socks don't get wet. It also keeps the dirt and slush confined to one area.
3. After removing their boots, the children go to their cubbies, hang up their coats and take off their snowpants. The children are responsible for placing their own snowpants on a radiator in the classroom. Later on, teachers can straighten out the snowpants to ensure that they dry properly.
4. Once the children are undressed, they put their shoes on and head over to the book corner to do some reading. When everyone is ready, the teachers initiate the transition to the next activity.

In many ways, this routine is easier than the one for getting dressed, as each child can proceed at his/her own pace without having it affect anyone else. The child who fools around misses out on reading, which is a desirable and motivating activity in my classroom. Due to the layout of the centre, one teacher is able to stand at the classroom door and supervise all the children who are undressing, placing their snowpants on the radiator and reading.

The strategies described in this article are adaptable to your own space and staffing situations. The work involved in organizing and implementing a routine is well worth it — the reward is children who are more independent, secure and responsible. And, it will help teachers survive until the first rays of spring sunshine appear...and all that mud! But that's another nightmare for another day. ◆

Rae Shepp is an early childhood educator at the Narnia Daycare Centre in Westmount, Quebec.

Children and Computers in School-Age Care

by Tyson Schoeber and Astrid Hiltner

Computers are everywhere. They are an integral part of almost every business, produce virtually everything we read and are even beginning to answer our phones. Child care providers have a special responsibility to help "their children" keep up with this tide of technology. It is not hard to argue that, in a few years time, people without a strong computer literacy will not be able to get a good job in Canada. Providing meaningful access to computers for children — especially those with special needs or from economically deprived homes — may enable them to find a contented place in society as adults. As child care providers, we suggest that there are as many reasons to make computers available to our children as we have children in our programs. And, perhaps more importantly, we stress that this goal can be realized, even if it seems like an overwhelming challenge right now. We hope that this article will point you in the right direction.

Probably one of the biggest reasons school-age care centres do not make greater use of computers is the fact that many staff members are afraid to even touch them, let alone teach them to children. While many adults still fear these incredible machines, many school-age children have no such inhibitions. There is no simple way around the issue: we must move beyond this fear because allowing it to cut off an essential programming need is hurting the children we care for.

Nevertheless, computers need not be the fearsome things they once were. Advances in software design, particularly in the IBM-compatible world, have made them easier to use than ever before. There's no longer any need to face the intimidating DOS prompt — C:\ — which assumes that you have the wisdom to know what to do next. Microsoft Windows and similar programs are easy enough to use, provided you take the time to learn them. (There are many good books available to help you through this task.) Although we will be coming back to this issue later on, please believe that we need not let our own fears block the access to computers that our children need. Let's consider some of the reasons to provide these opportunities.

Most children from Canada's low(er) income families do not have a computer at home, causing them to face yet another disadvantage in comparison to their more privileged peers. A centre that offers all children equal access to computers and appropriate training can act as an economic leveller. By working together, we can provide many children with skills that they may not get elsewhere.

Children who have special needs or learning disabilities can also benefit from a computer — especially its patient and non-judgmental responses. For example, while we may become frustrated with eight-year-old Denny, a bright and capable child who simply cannot (or will not) count past seven, well-written educational software is especially patient. Most software for children will consistently offer encouragement to keep trying.*

It has also been our experience that children who face challenges often become fascinated with computers. In one sense, if we really mean to include everyone, then we have a responsibility to provide the tools required to make this possible, and computers may be one of those tools. In spite of Denny's difficulties with reading and writing, he is able to use a mouse to find his way around many software programs. For him, there is something wonderful about computers that makes him want to keep trying.

Telecommunications — using a computer, modem and telephone line to link up computers in different places — is a fascinating field that children can learn to love. Imagine children in your centre writing to children in New York,

* Although you can assume that most software aimed at children is patient and encouraging despite mistakes, not all of it is. One program we found boasted about effectively teaching children arithmetic but when we tried it out and accidentally made a mistake, the screen flashed red and spat forth a loud, long drone to tell us of our mistake. We don't like to imagine how a child might feel at such a response. Many stores cannot afford to demonstrate educational software because profit margins on these products are very low, so you will probably have to rely on magazine reviews and the evaluations of friends when making a decision.

Montreal, London or Vancouver. Most children need little encouragement when presented with this opportunity in a well-structured, non-intimidating manner. Of course, while modeming may be one of the more glamorous aspects of meaningful access, many children will appreciate having the time to complete their homework during centre hours. One boy we've worked with consistently gets poorer letter grades than he deserves because his dyslexia causes him to misspell many words; a computer with a good spell checker can compensate for this difficulty.

Providing meaningful access to computers is more than merely dusting off that old Commodore 64 or Apple IIe you have sitting in a box in the storage room. Of course, these systems can still be useful, especially if you have "typing tutor" software available. Nevertheless, it is now virtually impossible to find any new, or even good, old software for them and it has been our experience that attempting to get the hardware serviced is prohibitively expensive. For example, realigning a floppy disk drive for an old C64 we had cost us more than $100 recently, and the procedure had to be repeated a year later because disk drives work the hardest of all system components. While there is no shortage of old, out-dated computer hardware available to those who are willing to look for it, what we are talking about in this article is providing children with up-to-date equipment.

When we talk about providing meaningful access to computers, we are asking you to evaluate the kinds of software your centre's programming will support. Although some children can get excited about hacking away at the collection of pirated games one of them has brought from home, we suggest that you strive for higher ideals in this realm. In our centres, we have chosen to focus our computer time on exposing the children to application software, including a CD-ROM-based encyclopedia for conducting research, a word processing and desktop publishing program for typing school reports, and telecommunications.

We have also forbidden Nintendo-type games on our equipment because they tend to be so addictive that little else gets done (and the children learn nothing at all). If you think that this prohibition would cause problems amongst the children, think again. It was part of our agreement with the children at the beginning of our fund-raising efforts and, because we have explained our reasons for the decision, they have accepted it without difficulty.

Fund-raising

Providing meaningful access to computers may seem like an immense challenge, but there are ways of tackling it that can benefit the children. Since parents and the general public alike tend to support the computers for children concept, some types of large scale fund-raising are possible including corporate sponsors, children's foundations and cash donations. Although these sources of funds can help pay the bulk of the cost of a new system — approximately $3,000 — we have found that securing a commitment from the children to help raise a specific amount of money is an excellent activity in itself.

In our case, giving the children responsibility for raising $800 helped them develop leadership abilities. It also helped them understand the value of money, showed them that hard work produces results and gave them the satisfaction of fulfilling a dream. Our children have written letters asking for support, donated their own goods for sale, spent many hours making hand-dipped candles, organized bake sales and washed dozens of cars. Fortunately, we've rarely heard any complaints.

Choosing a System

You may have noticed that we have not recommended the purchase of any particular system. That is because there are several good options to consider and the choices you make will depend on the expertise available to you, including the knowledge of staff members and local computer dealers. If your computer-literate employees are only familiar with the Apple MacIntosh, then you might be asking for trouble if you choose a Windows or OS/2 system. Although most computer programs look similar to the user, they actually run over top of operating systems that are very different. If good quality help is available, then it is best to trust their judgement.

No matter which system you decide to buy, there are some common denominators. Every new system should come with full colour graphics, a large hard drive and lots of memory (eight megabytes), plus a mouse, modem and CD-ROM drive. If you can afford the extra $200, a high quality sound and speech card would also be a wonderful addition (avoid the cheap varieties because they will cause you nothing but grief).

Beyond these recommendations, it is extremely important to work with a reputable computer dealer. There are several nationwide chain stores that specialize in selling computers for "the absolute lowest prices," but unless you know exactly what you are doing, it could be a mistake to buy from them. Their profit margins are often so low, and their staff so inadequately trained, that they cannot offer you the service you deserve when spending thousands of dollars. Don't be tempted by the bottom line. In our opinion, it is far better to find a smaller, well-established store that you trust and then buy everything from that one place. In exchange for the business, you are likely to get far better service before, during and after the sale.

When?

As school-age child care workers, we must continue to challenge ourselves to provide the very best in age-appropriate programming. What better way to enhance a program than to give our children — and ourselves — the exciting opportunity of having a computer in the centre? This year, set a goal. Consider how you could make meaningful access to a computer a reality, hire a staff person who can help get the children going, and expand everyone's horizons. ◆

Astrid Hiltner and Tyson Schoeber both work at out-of-school care centres that are operated by the Spare Time Centres Society in Vancouver, British Columbia. Hiltner is the supervisor of the Spare Time Challenge Club, while Schoeber is a special needs worker at Spare Time Bobolink.

Children's Book Reviews

by Elizabeth Thornley

All the Better To See You With!

Written by Margaret Wild
Illustrated by Pat Reynolds
Albert Whitman, 1993

As the quiet one in a big and noisy family, Kate often seems to fade into the background. She does have her own special times, though, like when her Mom brushes her long hair and they recite lines from *Little Red Riding Hood*. "What big, brown eyes you have!" exclaims Kate's mother, to which Kate replies, "All the better to see you with, my dear." But, unfortunately, no one notices that Kate really **doesn't** see very well. The climax comes one day at the beach when Kate cannot find her family because "all the umbrellas and the people look the same." At this point, Kate's parents realize that she is nearsighted. They take her for an eye examination and Kate finally gets the eye glasses that she needs to see properly.

Margaret Wild's book presents a realistic family setting. Kate is not totally ignored, she just isn't always noticed in the daily hustle and bustle of family life. The soft lines and colours of Pat Reynold's illustrations also portray a warm and lively family. Several pictures show us the world as Kate sees it, both before and after she gets her glasses.

The visit to the eye doctor is shown only briefly but Kate's anticipation as she waits for her glasses is well described. The reader feels Kate's excitement as she wonders what it will be like to "really see." This is a very positive story that will be particularly enjoyed by children who are faced with the prospect of getting glasses.

Go Away, Big Green Monster!

Written and illustrated by Ed Emberley
Little, Brown & Co., 1992

Ed Emberley is well-known for his drawing books that teach children how to turn shapes into clever pictures. In *Go Away, Big Green Monster!* Emberley helps children cope with their nighttime fears by creating a monster out of simple shapes and then making it disappear.

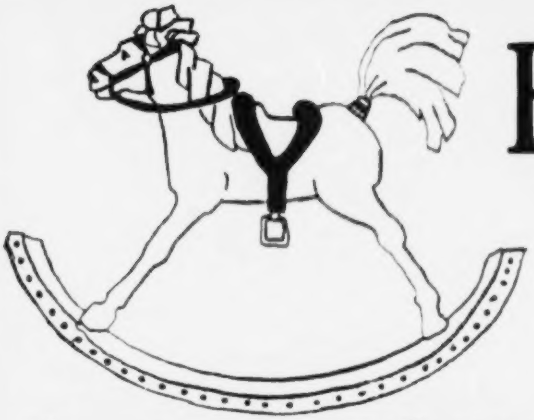
As you turn each die-cut page, a new feature appears — such as "a long, bluish-greenish nose" and "scraggly purple hair" — until a Big Green Monster emerges before your eyes. Continue turning the pages and each feature disappears, as a child declares, "GO AWAY, long bluish-greenish nose," and "Go AWAY, scraggly purple hair." Eventually, there is nothing left of the monster. The final empowering cry is, "GO AWAY, Big Green Monster! and DON'T COME BACK until I say so."

Bold colours make this monster a strong character, although the effect is softened by the use of funny words like scraggly and squiggly. The simple shapes help break down the monster and the child's fears into manageable parts. Besides helping children chase away their nighttime fears, *Go Away, Big Green Monster!* is also a fun story for monster fans. Ed Emberley has created one monster that children will want to invite back again and again.

Elizabeth Thornley is a librarian in the Children's Department of the Ottawa Public Library in Ottawa, Ontario.

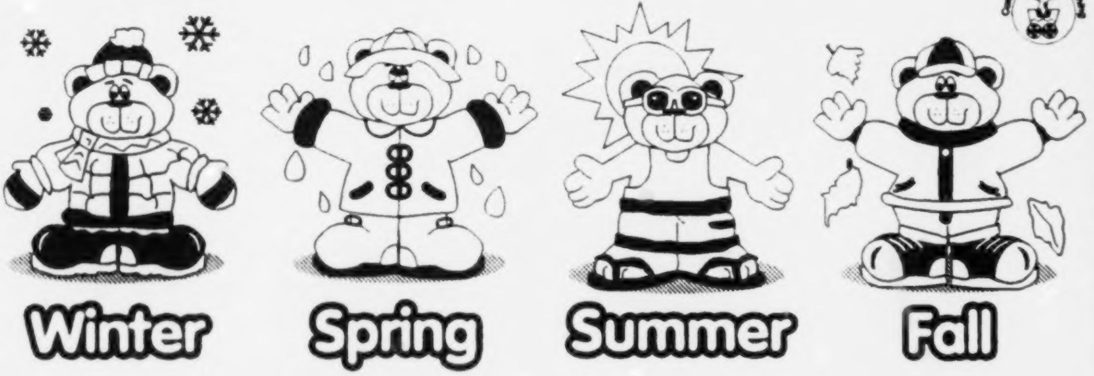
Dallytoy
EDUCATIONAL TOYS & EQUIPMENT
P.O. Box 1054
Uxbridge Ontario
L0C 1K0

CALL US IF PRICE AND SERVICE ARE IMPORTANT TO YOU.
TOLL FREE 1-800-668-1009
PHONE (905) 852-6323 FAX (905) 852-4636



BANBURY CROSS®

by Moyer's



BANBURY CROSS®

by Moyer's

For Early Childhood

We have it all!

We carry a complete line of products from Carson-Dellosa

BRITISH COLUMBIA
Unit 64, 7789 - 134th Street
Surrey, B.C. V3W 9E9
(604) 543-0663
FAX (604) 543-8408

ALBERTA • SASKATCHEWAN
MANITOBA & NORTHERN ONTARIO
776 Corydon Avenue
Winnipeg, Manitoba R3M 0Y1
(204) 989-7210
FAX (204) 475-3173

SOUTHERN ONTARIO, QUEBEC
AND ATLANTIC PROVINCES
c/o Moyer's
25 Milvan Drive
Weston, Ontario M9L 1Z1
1-800-665-0090
FAX (416) 287-6750

We love to help! Call us from anywhere at 1-800-665-0090

EFFECTIVE MANAGEMENT

Developing an HIV-AIDS Policy

by Barbara Kaiser and Judy Sklar Rasminsky

According to Health Canada's Division of HIV-AIDS Epidemiology, there are about 30,000 Canadians — including 80 to 150 children— with HIV (human immunodeficiency virus), the virus that leads to AIDS. But for most of us, the problem seems remote — until an affected child appears in *our* child care centre.

Last winter in Montreal, some parents learned that an HIV-positive two-year-old was attending child care with their children. The parents were overwhelmed with fear; they voted to exclude the child, rejecting the advice of medical experts and provincial laws against discrimination.

This incident — so filled with heartache for all the children, parents, and staff involved — clearly demonstrates the need to have an HIV policy in a child care centre *before* the issue arises. When school districts have policies, HIV-positive children and staff are peacefully integrated; when no policy exists, discrimination, panic and lawsuits are more likely to occur.

When parents and child care providers have the opportunity to understand and assimilate the facts and think through the issues, they are much less fearful about integrating an infected child into their centre. A policy helps to prevent worry and panic. It also protects HIV-positive children from discrimination and safeguards their right to privacy. At the same time, it promotes good health for everyone by putting proper hygiene procedures into place.

An HIV-AIDS policy rests on the understanding of three crucial facts:

- that when proper hygiene guidelines are followed, the risk of transmission of the virus in a child care situation is infinitesimal;
- that HIV-positive children have the right to attend child care centres and HIV-positive adults have the right to work there; they may not be discriminated against on the basis of their HIV status;
- that medical information is confidential; people are not obliged to reveal their HIV status.

Risk of transmission

HIV is a very fragile virus that does not live outside of the human body and is easily killed by household bleach. There have been no known cases of transmission of HIV or AIDS through casual contact. HIV is *not* transmissible through:

- touching, hugging, kissing, coughing or sneezing;
- the sharing of food, utensils, drinking glasses, dishes or toys (including those that children put in their mouths);
- diapers or toilet seats;
- urine, saliva, mucus, sweat, stool or vomit, as long as they are untainted by blood.

HIV is transmitted from one person to another by sperm, vaginal secretions and blood, usually through unprotected sexual intercourse and the sharing of contaminated needles. Although it is possible for children to get it from sexual abuse, in Canada most children with the disease contract it from their mothers during pregnancy, delivery or perhaps breastfeeding.

However, simple contact with blood is not enough to transmit the virus, says pediatrician Nancy Haley, who has worked with children with HIV and AIDS for 10 years. A splash from another child's nosebleed or cut onto intact skin is not dangerous, because, as Dr. Haley puts it, "the intact skin is a wonderful barrier."

Three conditions are necessary for transmission: the blood must be fresh, there must be a sufficient quantity and it must have a route of entry into the bloodstream. Such cases are extremely rare, Dr. Haley emphasizes, and have occurred only when there was repeated significant exposure, a route of entry and very poor hygiene.

Parents may worry that children will get HIV in an accident or a fight. But fresh blood-to-blood or blood-to-wound contact among children is very unusual. In fact, a high quality child care centre staffed by trained child care providers is probably a lot safer than a neighbourhood playground.

Although bites are a major parental concern, it is highly improbable that a child would transmit the virus this way. In fact there has never been a confirmed case. As early childhood educators can verify, preschoolers' bites almost never break the skin. To risk transmission, an infected child who has fresh blood in his mouth would have to bite an uninfected child deeply enough to break the skin. An uninfected child who bit an infected one could possibly acquire the infection only if he had fresh lesions inside his mouth *and* drew blood from the HIV-positive child.

Blood splashes into the eyes, nose or mouth could pose a slight risk, but there would have to be a large amount and this is very unlikely in a child care centre.

The best way to deal with all of these situations is to use universal precautions, the measures developed to protect health professionals from blood-borne diseases. (These are described in the accompanying box.) Safe premises, good staff-child ratios and well-trained teachers are essential as well.

Discrimination

Like other children, children with HIV have the right to attend child care. Human rights commissions in most provinces have stated that they consider HIV a disability, and a Quebec court has upheld this position. By law, discrimination on the basis of disability is not allowed. Staff also cannot be discriminated against, fired or non-renewed because of their HIV status.

The physicians caring for HIV-positive children will decide whether or not child care is suitable for them. Once they have their doctor's approval to attend, it is our obligation as educators to provide them with the best care we can.

Confidentiality

If the mother has not been diagnosed as HIV-positive, the family may not even suspect that the child has the virus. Although about one-third of the children born with the disease die by the age of two, many live into their teens, and they may have no symptoms

Universal Precautions

Barrier methods

- Wash your hands with soap and warm water for at least 15 seconds after contact with all bodily fluids.
- Use tissues or paper towels to stop bleeding and clean up blood.
- Wear *disposable* latex gloves whenever you encounter a large amount of blood or blood-stained bodily fluid that you can't contain with towels or tissues. Wear gloves, too, if you have a recent cut or eczema on your hands. However, you should never delay emergency action (such as stopping bleeding) because you don't have gloves. The risk to you as a child care provider is not nearly great enough to justify further endangering the person who needs your help.
- Cover cuts or scratches with a bandaid or dressing until they are healed.

Cleaning and disinfecting

- Immediately clean up blood spills, using disposable gloves and disposable tissue or towels. Wash the area with soapy water and disinfect with a solution of one-part bleach and nine-parts water, which is made fresh daily. Leave it for 10 minutes before wiping.
- Wear disposable gloves when you deal with blood-stained clothing or towels. Put soiled articles in a sealed plastic bag until parents can wash them at home in hot soapy water in the washing machine.
- Seal blood-soiled disposable objects in a plastic bag before putting them in the garbage.
- When you've finished your task, remove the gloves and wash your hands thoroughly.

Security measures

- Remove broken toys promptly and check the playground daily for broken glass, condoms and syringes. Teach children who find sharp objects not to touch them and to call a child care provider.
- Ensure children's scissors have rounded edges.
- Don't allow children to share toothbrushes. Identify them clearly and dry them separately.
- Teach children to tell an adult when anyone is bleeding.
- Teach children to wash their own cuts and to hold the tissue to control their own bleeding.

Steps to be taken in case of exposure whether or not you know that an HIV-positive child is involved.

- If fresh blood-to-blood contact should occur through a bite or an accident, gently bleed the wound and wash with soap and water for 15 to 30 seconds. In the case of a major mucous membrane splash into eyes, nose or mouth, rinse with water only. Make full notes of how the incident occurred.
- Inform the parents immediately.
- Consult a doctor.
- Advise your local public health authority to find out if you need to take any other steps.

for several years. If the parents do know that their child is infected, they may fear discrimination and rejection if they tell anyone. They have no legal obligation to tell.

If the parents decide to inform the director (or the child's caregiver), then she has an ethical obligation not to disclose the information, even if she doesn't always swear an oath of confidentiality like doctors, nurses and social workers. In any case, provincial child care laws or regulations probably require medical information to be confidential.

Why is confidentiality necessary?

- The fear and stigma attached to the virus mean that those affected are often discriminated against and ostracized. Confidentiality protects their privacy and enables them to be treated fairly.
- It is hard to keep a secret. No one intends to tell, but gossip has a life of its own and people are bound to be hurt.
- Confidentiality is a very important factor in encouraging people who have participated in high-risk activities to seek testing and treatment. In this way confidentiality can help control the spread of the disease.
- If the parents feel reasonably sure that their child won't be ostracized, they will be more inclined to tell the supervisor that he or she has HIV — which is probably better for the child. Because their immune systems are depleted, HIV-positive children are more vulnerable to chicken pox, measles, tuberculosis, cytomegalovirus, herpes simplex and their complications. All centres should immediately inform parents when any infectious disease appears in their midst, but a supervisor who knows that a child has HIV can protect him more effectively by phoning his parents at once. She can also provide more family support if the parents don't have to hide their situation. However, the *educators* do not need to know that a child is HIV-positive in order to protect themselves or the children, or to care appropriately for the affected child.

How do you translate this information into an HIV-AIDS policy? Because of the gravity of the problem and the depth of the emotion it evokes, the process will take many months. Here are some ideas about how to proceed.

1. Inform yourself. Get articles and pamphlets from your public health department, AIDS hotline, medical school or library. Ask your local, provincial or territorial child care office to send their policies or guidelines. Talk with other directors in your area. Go to a workshop to gather information and to check it out for your staff and parents. See the list of resources at the end of this article.

2. Talk with your staff about HIV. Give them handouts and hold a staff meeting where you can gear your presentation to them as individuals. This first approach is not to form a policy but to educate the staff, find out how they feel, and get their cooperation with the next step. A policy will work best if you develop it as a group, and if the educators are properly informed, it will be much easier to talk to the parents.

   As supervisor you must carefully explain the reasons for confidentiality and allow the staff plenty of time to discuss it. As you talk, you will probably discover that they find it hard to accept that they will not know if an infected child attends the centre. They may think that knowing will give them more protection — though universal precautions are the best protection available. Indeed, this thinking is dangerous because they may let down their guard with children (or staff) whose HIV has not been diagnosed.

   The staff may also want to know so that they can give extra attention to the affected child, and if the rules prevent them from reaching out in this way, they may feel hurt, angry, untrusted, or even betrayed. Of course this is not an issue of trust, but of preserving a child's right to confidentiality. In any case, educators should feel that they are giving every child the best child care experience they can every day.

3. Inform your parents the same way you informed your staff, starting with the board of directors. Give them pamphlets and articles and describe the workshop you attended. Enlist the support of board members in the medical profession (or someone else you trust) before the meeting. Your goal is to convince the board of the need to organize an information workshop for parents and staff so that everyone can learn as much as possible.

   It is natural for parents to be afraid and to want to keep their children safe. But it is your role as director to help them to address and control their fears and put them into context: to help them to accept the fact that the risk of HIV exposure in child care is infinitesimal and that it has to be balanced against the right of the HIV-positive child to lead a normal life.

4. Organize an information session about HIV and AIDS for parents and staff. (The people you contacted initially should be able to recommend an expert.) Again, distribute articles and pamphlets to the parents, along with a covering note. Include a list of babysitters in the area to make it easier for the parents to attend. Provide coffee to make the ambience comfortable. You want everyone to feel free to ask questions. Attendance should be mandatory for staff and board members, and staff should be paid.

5. After the information session, you can begin to draft a policy. The board should

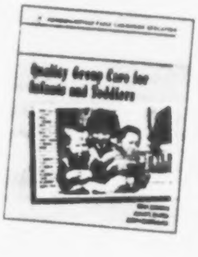
NOW AVAILABLE
CANADIAN TITLES IN THE ADDISON-WESLEY EARLY CHILDHOOD EDUCATION SERIES

SCHOOL-AGE CARE: Theory and Practice
by Steve Musson
Explores the complex set of skills, knowledge and attitudes that adults require to work effectively in school-age care.
ISBN 0-201-60190-7

CHILD CARE POLICY IN CANADA: Putting the Pieces Together
by Martha Friendly
Presents and analyzes critical issues that have shaped the public debate and development of Canadian child care. Includes detailed discussion of the impact of past, current, and proposed policies.
ISBN 0-201-58851-X

TAKE A LOOK: Observation and Portfolio Assessment in Early Childhood
by Sue Martin
Provides a practical model to assist the student or practitioner in building observation skills through the use of various techniques.
ISBN 0-201-58857-9

QUALITY MATTERS: Excellence in Early Childhood Programs
by Gillian Doherty-Derkowski
Defines key concepts of good practice in group care for children 0–6, relates the concepts to theory, and supports them by current research.
ISBN 0-201-76614-0



EVERY CHILD IS SPECIAL: Quality Group Care for Infants and Toddlers
by Rena Shimoni, Joanne Baxter, and Judith Kugelmass
Provides practical guidance for front-line infant and toddler caregivers, as well as theoretical background for students.
ISBN 0-201-58552-9
Also available: Video Supplement
ISBN 0-201-44303-1

To order, or for more information, please contact:
ADDISON-WESLEY PUBLISHERS
26 Prince Andrew Place, Don Mills, Ontario M3C 2T8 Telephone: (416) 447-5101 • FAX: 1-800-465-0536

appoint a committee consisting of the director, a staff member selected by the staff, a parent board member and someone from the health field (inside or outside the centre).

As the committee works, talk about the issues with parents and staff. If there are questions you can't answer, call your expert. Share drafts with your staff and make them part of the process. Remember that they're the ones who will implement the policy.

6. Make your HIV-AIDS policy part of your health policy. Be sure to include that universal precautions will be followed; that children with blisters and rashes should have a doctor's okay to be at the centre; that parents must be promptly informed about contagious diseases; and that the centre will appoint a health consultant who is familiar with infectious diseases in child care.

   Incorporate behavioural issues relevant to HIV into your guidance policy: parents must be informed if their child is bitten or is biting others; work with the family to control biting, but if you don't succeed, you should have the power to exclude a biting child.

7. The policy should clearly state that the child care centre does not discriminate against children and staff with HIV or AIDS.

8. The policy should clearly state that medical information is confidential and can't be released without the written permission of the parent. Set up a secure method for keeping it that way.

   To minimize problems, inform parents that any medicine given at the centre must be in a labeled pharmacy bottle. If the child is taking AZT (or any other medication that would identify the child as HIV-positive) every six hours, you will need to make special arrangements to safeguard confidentiality. The child might go home earlier; the parent might tell the director or the child's caregiver about the child's HIV status and ask her to administer the medicine personally; or the parent might come to the child care centre to give the medication herself. Sadly, none of these solutions is ideal.

9. As the supervisor, you need to formulate an answer to the question, which may come from staff, current parents or future parents: "Are there any HIV-positive children or staff at this child care centre?"

   This is tricky because you must have an answer you can stick to, even if it sounds vaguely as if you have enrolled an HIV-positive child. We suggest, "We don't always know, and we follow procedures that prevent the risk of transmission. Medical information is strictly confidential."

10. Create a support system for yourself in case parents tell you that their child is HIV-positive. Being the only one who knows the sad reality of the situation is a heavy burden. Ask the parents if you may contact their child's doctor, nurse or social worker, and form a team to monitor the child's health and progress in the child care centre. Having a team also depersonalizes areas of tension and makes it easier to solve problems.

11. Provide for annual review of the policy as well as an annual educational session with an expert. New parents and staff need to be fully informed, and old ones can help reassure them. Of course new educators need training in universal precautions before going on the floor, and it is a good idea to review and update their use with the entire staff every year. It is all too easy to get lazy!

12. Show the draft policy to a lawyer, pediatrician and AIDS centre if you can. The more feedback you have, the better. Post the policy, circulate it to the board and invite parents to the board meeting. Once the policy has been ratified, give it to parents and staff; and when new parents register, give them the full health policy including the HIV policy. ◆

Barbara Kaiser is the founder and director of Narmia Daycare Centre in Westmount, Quebec. She and writer Judy Sklar Rasminsky are co-authors of ***The Daycare Handbook: A Parents' Guide to Finding and Keeping Quality Daycare in Canada.***

Resources

Canadian Paediatric Society (1992). *Well Beings: A Guide to Promote the Health, Safety and Emotional Well-Being of Children in Child Care Centres and Family Day Care Homes.* Contact: Canadian Paediatric Society, Children's Hospital of Eastern Ontario, 401 Smyth Road, Ottawa, Ontario K1H 8L1.

Sylvie Carle (1994). "Les maladies transmissibles par le sang: Rapport et recommandations du groupe de travail mandaté par le Comité provincial des maladies infectieuses en service de garde." *Petit à Petit*, September-October.

Child Care Law Center (1993). *Caring for Children with HIV or AIDS in Child Care.* Contact: Child Care Law Center, 22 Second Street, 5th floor, San Francisco, CA 94105. Telephone (415) 495-5498.

Day Care Programs (1992). Alberta Family and Social Services. *Guidelines for Handling HIV Infection and AIDS in Day Care Services.* Contact: Day Care Programs, Department of Family and Social Services, 11th floor, 7th Street Plaza, Edmonton, Alberta T5J 3E4.

McGill AIDS Centre (1994). *Day Care Intervention Project: Knowledge and Attitude Assessment of Day Care Workers and Parents Regarding HIV/AIDS.* Contact: McGill AIDS Centre, 3755 Cote Ste-Catherine Road, LDI-318, Montreal, Quebec H3T 1E2. Telephone (514) 340-7536.

McGill AIDS Centre (1994). *A Guide to Developing Policy for Children and Day Care Workers Who Are Infected with HIV.* Contact: Same as above.

National Association of State Boards of Education (1989). *Someone at School Has AIDS: A Guide to Developing Policies for Students and School Staff Members Who Are Infected with HIV.* Contact: National Association of State Boards of Education, 1012 Cameron Street, Alexandria, VA 22314.

National Pediatric HIV Resource Centre (1992). *Getting a Head Start on HIV: A Resource Manual for Enhancing Services to HIV-Affected Children in Head Start.* Contact: National Pediatric HIV Resource Centre, 15 South Ninth Street, Newark, NJ 07107.

National Pediatric HIV Resource Centre. *HIV and AIDS in Children.* Contact: Same as above.

Pediatric AIDS Foundation and SEGA Charitable Trust (1994). *HIV/AIDS: A Challenge to Us All.* Videotapes and guide available free. Contact: Pediatric AIDS Foundation, 1311 Colorado Avenue, Santa Monica CA 90404. Telephone: (310) 395-9051.

Donna Pressman and L. Jean Emery (1991). *Serving Children with HIV Infection in Child Day Care.* Contact: Child Welfare League of America, 440 First Street NW, Suite 310, Washington DC 20001-2085.

BEST COPY AVAILABLE

ASK YOUR HEALTH PROFESSIONAL

Allergies in Children

Every child care centre usually has at least one child who suffers from allergies. As a result, it is important for caregivers to be aware of children's allergies, know how to avoid substances that trigger allergies and be prepared to manage reactions.

Substances found in our everyday lives are not normally harmful (e.g. pollen, peanuts, feathers and animal dander). These substances (called allergens) enter our bodies through breathing, eating, touching or being stung. Once an allergen has entered our bodies, the immune system responds by producing antibodies that attack the allergen. These antibodies remain in the body to protect the person the next time he/she is exposed to the allergen. This is the same way people usually develop life-long protection (i.e. immunity) from chickenpox once they have had the illness.

However, for people with allergies, repeated exposure to an allergen causes their immune systems to become overly-sensitive, rather than immune, to a particular allergen. An allergic reaction occurs when a person is exposed to an allergen and the body produces chemicals (such as histamine) that injure body tissues and cause allergic symptoms to develop. Allergies can be mildly annoying or they can cause severe reactions. Fortunately, most allergies are not life-threatening. The following table lists the allergens that are responsible for allergic reactions.

Allergic reactions usually occur within four of the body's systems: the upper and lower respiratory tract, skin, eyes and gastrointestinal tract. The more body systems that are affected by an allergen, the more severe the allergic reaction. Anaphylactic shock, a potentially life-threatening allergic reaction, affects the entire body. *This reaction can happen very quickly.* Within seconds, the child's eyes, lips and face will begin to swell; a headache will develop; hives may appear all over the body; the throat may swell, thereby cutting off breathing; and vomiting and diarrhea may occur. Within ten minutes, the child can become unconscious.

Caregivers must identify these symptoms immediately, administer the child's adrenalin (to counteract the attack) and call an ambulance. Anaphylactic shock is most commonly caused by peanuts, nuts, eggs, shellfish, bee and wasp stings, penicillin and aspirin. *Even if caregivers are not sure about the child's symptoms, they should always administer the child's adrenalin and call an ambulance.* Parents who have children with severe allergies should be encouraged to obtain medical alert bracelets for them and ensure that they are worn at all times.

There is no cure for allergies. Instead, caregivers must do their best to prevent reactions by eliminating or minimizing children's exposure to allergens. Treatment consists of alleviating or reducing the effects of the

Common Allergic Substances	Typical Reactions
Environmental	
dust, mould, pollen, grass and trees	itchy eyes and nose, nasal discharge, blocked nasal passages, sinus headache, sneezing, wheezing, coughing and shortness of breath
Animals and Birds	
fur and feathers	itchy eyes and nose, nasal discharge, etc.
Insects	
stings from bees and wasps	wheezing, hives, swelling of upper airway with difficulty breathing, swelling of face and anaphylactic shock in extreme cases
Foods	
eggs, peanuts, nuts, shellfish, milk and wheat (the latter two are common in infants)	vomiting, diarrhea and bloody stools, plus symptoms as for insect venom* (such as hives, pallor, weakness, difficulties breathing and collapse).
Medications and Chemicals	
medical (e.g. antibiotics) and non-medical (e.g. fabric softener)	any of the above reactions

Reprinted from the Canadian Paediatric Society, ***Well Beings: A Guide to Promote the Physical Health, Safety and Emotional Well-Being of Children in Child Care Centres and Family Day Care Homes.*** 1992, p. 252 and * p 232.

symptoms (e.g. runny noses, itchy red eyes, nasal and sinus congestion), usually with medications such as antihistamines and decongestants.

Preventing Allergic Reactions

Effective communication between caregivers and parents is essential if allergic reactions are to be avoided. When enroling a child, caregivers should ask parents about allergies, including the names of any allergens, a list of specific symptoms, ways of preventing exposure to allergens, actions that should be taken if a reaction occurs and any drugs that have been prescribed or recommended by the child's physician. Caregivers can then use all of this information to develop an allergy care plan that meets the child's specific needs. The "Allergies History Form" in *Well Beings* is recommended for use in child care centres.

Centre Policy

Every centre should have a policy and list of preventative practices for managing children with allergies. The following suggestions can be implemented in any child care centre:

- Caregivers should provide parents with a medical form, to be completed by the child's physician, requesting information about the management of allergies, including medications, preventative strategies and the handling of emergency situations. For an example of the form, see *Well Beings*, p. 863.
- A plan should be developed for sharing allergy information with all staff members. For example, a list of children's names and their allergies should be posted in the kitchen and eating areas. It's also a good idea to add photos of the children to the list, especially if the centre has substitute/volunteer caregivers or ECE students. Pertinent allergy information should also be added to each set of emergency information cards kept in first aid kits. As an added reminder, caregivers may find it useful to attach an allergy list to the top of the first aid kit that is used outdoors (i.e. on the playground, during field trips and walks), highlighting the children who are allergic to things found outside, such as bees, wasps, animal hair and feathers. Caregivers can quickly look at this list if they have any concerns about a child and a possible allergic reaction. Before leaving the centre, caregivers can also refer to this list to ensure that they take the child's adrenalin kit (containing a needle or inhaler of medication) outside with them. *Caregivers must ensure that the adrenalin kit is always in the same place as the child.* A caregiver does not have time to run back into the centre to retrieve the kit, return to the playground and adminster the adrenalin. There is not even enough time to take the child into the centre for the adrenalin. Remember, anaphylactic shock happens quickly — precious seconds cannot afford to be lost.
- Cooks and caregivers should also be vigilant about how food is purchased, prepared and served. Individuals who are responsible for snacks and meals must read all food labels and know which children have food allergies. Extreme caution is required for children who are allergic to peanuts and peanut products. Caregivers must take parents' concerns very seriously since even the smell of peanuts or trace amounts of grated nuts in a cookie can cause anaphylactic shock in children who have severe allergies to peanuts.
- Menus should be posted so that parents can suggest substitutions for foods or ingredients that cause allergic reactions in their children. When making substitutions, try to provide foods that look similar to what the other children are eating. This can help normalize eating for the children with food allergies.
- Centres should also promote an early awareness of allergies by gradually introducing new foods to children, especially infants and toddlers.
- If a child develops an allergic reaction, contact the child's parents and record all information in the child's file.
- *All* parents should give their children prescribed and over-the-counter medications for 24 hours before it is administered in the centre. This time period allows the parents to observe their children for any side effects or allergic reactions that might occur.

Allergic reactions can cause feelings of fear, discomfort and anxiety in children and their parents. It is important to provide these children with as normal a lifestyle as possible. By making children aware of their allergies and how to manage reactions, anxiety can be greatly reduced and excessive limits on activities can be avoided. ◆

Developed by Deborah Kernested, RN, Toronto, Ontario

References

Abley M (1994). A life-and-death situation. *The Toronto Star* Monday, August 29:C4-C3.

Aronson SS (1991). Ask Dr Sue. *Exchange*. September/October:23-25.

Aronson SS (1983). How to Reduce Allergic Problems. *Exchange*. September:29-30.

Canadian Paediatric Society (1994). *Little Well Beings: A Handbook on Health in Family Day Care*. Toronto: Creative Premises Ltd.

Canadian Paediatric Society (1992). *Well Beings: A Guide to Promote the Physical Health, Safety and Emotional Well-Being of Children in Child Care Centres and Family Day Care Homes*. Toronto: Creative Premises Ltd.

Klich B (1994). Be healthy back at school. *The Toronto Star*. Sunday, August 21:F1.

Is the column "Ask Your Health Professional" meeting your needs? Are there any subjects that you would like to see covered in subsequent issues of *Interaction*? Is it helpful and informative? If you have any comments, please contact the editor of *Interaction*, Susan Vaughn, at (613) 729-5289, fax (613) 729-3159. Suggestions can also be mailed to the Canadian Child Care Federation, 306-120 Holland Ave, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6.

Susan Vaughn, Editor
Deborah Kernested, Columnist

BEST COPY AVAILABLE

PROGRAM IDEAS

Constructive Play

by Suzanne Legault

Children are instinctively creative builders. They enjoy using all sorts of manipulatives — toilet paper rolls, building blocks or pieces of cardboard — to construct towers, homes or even fiery dragons! Providing children with the opportunity to play with manipulatives in a safe, stimulating environment is crucial to their healthy development. Manipulatives enhance fine motor development by requiring the controlled use of hand and finger muscles; they also help develop important eye-hand coordination. As children experiment with building, they learn about important concepts such as gravity, stability and patterning. The following suggestions will help enhance the constructive play of the children in your care.

Free Play and Directed Play

Opportunities for free play should be encouraged at any level of development. Children must be allowed to daydream, walk around, observe others and ask questions. Directed play involves providing opportunities for children to engage in creative activities. Stories and picture books can be used as "building starters" to help inspire the children. *Mud Puddle*, a Robert Munsch classic, is a favourite. What child cannot relate to mud puddles? After reading the story aloud, ask the children to build things that will keep them dry, such as raincoats out of colourful crepe paper, umbrellas out of popsicle sticks and cardboard; and protective shields out of aluminum pie plates and string. For more directed activities, use these building starters and establish additional criteria that the children must meet. For example, ask each group of children to build a house for the three little pigs. Some will build with straw and glue, others will use sticks, glue and string, while still others will use toy bricks or rocks. Once they have finished, give the children ample time to test their structures against strong winds — in the form of huffing and puffing of course! Let them come up with their own conclusions about different types of building materials and durability. You could extend this activity by using building blocks to graph the test results, providing paper for drawings, and displaying magazines and books that contain pictures of houses around the world.

Activity Banking

Planning inspiring activities requires time, effort, creativity and resourcefulness. There are many books that cover thematic approaches to activities. There are also lots of ideas that take a problem solving approach with an emphasis on design and technology. Some titles include: *Theme-a-saurus; Giant Encyclopedia of Theme Activities for Children 2 to 5; An Early Start to Technology;* and the *LEGO DACTA Idea Box*.

The best activities often involve smaller groups of children. A group of four to six children ensures that a collaborative, cooperative approach will be taken. Although children two to four years of age will build independently at first, the group setting will encourage cooperation through sharing and discussion. Ideally, groups will be a mixture of younger and older children working together, thereby bringing together varying levels of ability and experience.

Both free play and directed play are especially important with mixed-aged groups. While the youngest children in the group need free time to explore and discover, the older members will respond favourably to challenges that reinforce their skills. Starting off with free play activities will also allow the group members to get to know each other. Consider the following examples as starting points:

Books & Bricks

Keeping a good supply of building manipulatives in your library or reading centre could turn out to be doubly productive. For example, listening to a book being read may inspire children to build something new, or it may motivate them to pick up a book that compliments their creativity.

LEGO DACTA IDEA BOX

Museum

Construct a 24-hour museum to display the children's creations. A thick cardboard or rectangular sheet, folded in three and then opened, can serve as a stand-alone backdrop for the museum. Let the children decorate this backdrop and explain how this will be a special place where visitors and other children will be able to come and view their masterpieces. Allow the children to decide what will be displayed and help them make exhibit labels. The children can also draw pictures of their models and dictate or write stories about them.

Themes

Popular themes such as Community, Dinosaurs, Transportation and Animals are great starters for building activities that promote language development through role-playing and cooperative play.

Community: On a large sheet of drawing paper, create a community map. Encourage the children to use materials such as crayons, markers, pebbles, twigs, clay, stickers, figurines and building bricks, in order to make their community map more realistic.

Dinosaurs: Spread out a pile of building elements on the floor and cover them up with a blanket. Have the children go on a dinosaur dig. Like true paleontologists, they'll dig up all the pieces needed to rebuild a dinosaur.

Transportation: Have the children build models of boats and test them in a container of water. Does the boat float? Tip over? Sink to the bottom? Let the children investigate and find out which models seem to float best.

Animals: Dramatize the song "Old MacDonald Had a Farm" with different farm animals that the children have created. Make interesting animal models by incorporating feathers and wool between building bricks.

Little Monsters At Work

Ask two children to take turns placing elements in the construction of a specific project or pattern. In this activity, the children need to respond to each other's placement in order to complete the model. Try to get them to really work together! For example, ask the pair to pretend that they are a giant two-headed monster by placing one arm around

each other's back. The pair should only have one left arm and one right arm free to work on the project.

Shadows

Using a light source, such as an overhead projector or a flashlight, cast shadows of simple constructions that are made of two or three elements. After the children have played with the shadows, ask them to draw what they think the shadows of their new constructions will look like. Have the children compare their predictions to the actual shadows.

Master Detective

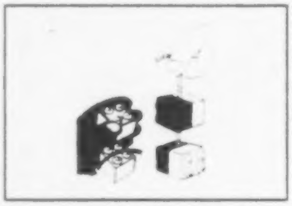
LEGO DACTA IDEA BOX

Start this game by letting the children's imaginations run free as they build all sorts of wonderful models. Gather the children and their models in a circle. One child, who gets to play the master detective, is allowed to ask up to 10 questions in order to determine what someone else's model represents. For example, the master detective could ask: "Does it live in a zoo? Does it jump? Is it a monkey?" As a facilitator, you will be able to help each child formulate new questions. The child who is being interrogated gets to be the next master detective.

Towers

Children love to build tall structures! Ask the children to build a tower that is as tall as they are, or even taller! Compare the towers. Are they all tall? Thin? Sturdy? Talk about real towers. What makes real towers strong? What makes real towers fall? Have the children rebuild their towers according to their own theories. Test the sturdiness of the models by using a technique that is fair to all the children. For example, you can fan the towers gently, use a hair blower or shake the table that the models are displayed on. This activity will help the children discover important science related-concepts.

Snakes & Caterpillars



LEGO DACTA IDEA BOX

Show the children how to build long models by placing a piece of string between two building bricks and snapping the bricks together. Have the children continue adding bricks to the string. Ask each child to build a slithery snake or caterpillar. How long is your snake? Longer than both of your shoes, toe to heel? Let the children compare the lengths of their models with others. Suggest that they link their models with others. How long could we possibly make it? This fun activity will help the children acquire important math and language skills. ◆

Suzanne Legault is the educational consultant for LEGO DACTA, the educational division of the LEGO Group. She works with educators across Canada. For more information, contact LEGO DACTA at 1-800-387-4387.

References:

Falbel, Aaron (1993). *Constructionism.* Toronto: LEGO DACTA.

Fredens, Kjeld (1990). *Why are Manipulatives an Essential Element in the Learning Process of Children.* Toronto: LEGO DACTA.

LEGO DACTA (1993). *LEGO DACTA Idea Box.* Toronto: LEGO DACTA.

Richards, Roy (1990). *An Early Start to Technology.* U.K.: Simon and Schuster.

Warren, Jean (1989). *Theme-a-saurus.* Alderwood Manor WA: Warren Publishing House.

PROGRAM IDEAS

Environmental Education With Young Children

By Wayne D. Eastman

Young children may not be old enough to understand why they should be concerned with environmental neglect, but they are old enough to appreciate the beauty of the world and to begin developing good habits (Spodek, 1991).

Caregivers play an important role in helping young children cultivate a sense of caring and appreciation for the environment. As the foundation for developing responsible citizens begins in the preschool years, young children are at an ideal age to begin learning about environmental issues (Lewis-Webber, 1993). By participating in hands-on activities with an environmental theme and by seeing caregivers model appropriate behaviour, children acquire the basic knowledge, skills and values that promote environmental responsibility. This article will divide environmental education into three categories: protecting the atmosphere/reducing waste; using water wisely; and protecting our natural heritage (Environment Canada, 1993). Each category will provide suggestions for environmentally friendly activities that can be used in early childhood settings.

Protecting the Atmosphere/Reducing Waste

During circle or small group time, caregivers can initiate an interest in recycling by facilitating a discussion or reading a book that explains how recycling conserves material and energy. Many centres already have their own blue boxes for collecting newspapers, plastic, metal and other recyclable materials. Staff can also encourage children to bring in recyclable items from home. A field trip to a recycling depot is another way to educate preschoolers. If a centre does not have access to a depot, then the recycling process can be demonstrated by grinding up peelings in a food processor. This will show how solid waste materials can be broken down into a useable product, such as plant soil.

Getting children involved in a paper recycling program is a practical way to stimulate an interest in the relationship between trees and environmental awareness. To help children cultivate a concern for trees, take them on nature walks and show them how to use rags to wipe the pollution off leaves (Holt, 1989).

Giving young children the opportunity to observe their surroundings helps them develop a concern for the ecological health of the planet. For example, taking children on walks through local neighbourhoods and pointing out signs of waste, such as litter, can help show them the impact that people, both big and small, have on the environment.

In Canada, the federal government endorses products that are environmentally friendly by stamping them with the EcoLogo symbol. When possible, caregivers should purchase EcoLogo products. To help children become familiar with the EcoLogo symbol, create a sign recognition centre by rotating a display of different signs, such as a stop sign, EcoLogo symbol and a poison sign. Sign recognition is a cognitive activity that helps children associate a symbol

with an action. Consequently, the EcoLogo symbol can be used as an association/recognition tool.

Two further activities involve organizing an Earth Day and creating a recycling learning centre. During Earth Day, children express appreciation for their environment through activities such as nature walks, cleaning up messes inside and outside the child care centre and planting trees. The purpose of a recycling learning centre is to show children how they affect their environment. For example, in the centre children can watch apple cores decay or they can become involved in planting and taking care of a tree.

Using Water Wisely

When installing or replacing toilets in child care centres, select models with low-flow tanks. Environment Canada (1993) states: "If your toilet is more than 10 years old it's probably a water waster. Low-flush toilets use from four to 10 litres of water per flush." Low-flush toilets reduce total indoor household water consumption by 20 to 30 per cent. Other environmentally friendly options involve using only fully-loaded washing machines, repairing leaky toilets, not allowing the toilet to be used as a garbage can and steaming vegetables.

In the book *Science with Young Children*, Holt (1989) describes several ways that children can learn how to conserve water. For example, children can be encouraged to take drinks from water fountains without letting the water run cold first; they can be given a plug to use during individual play in the sink or when cleaning; and they can be shown how to use a basin to wash and peel vegetables.

Protecting our Natural Heritage

Canada is home to a great diversity of natural areas — a term used to refer to a wide range of ecosystems. From an early childhood perspective, a natural area could be a wooded area that surrounds or is in close proximity to a child care centre.

Actions that contribute to the environmental goals outlined in this article also contribute to the enhancement of natural areas and wildlife. Consequently, caregivers must help children understand that activites such as littering, trampling on earthworms and killing spiders are to be avoided. Actions that centres can take to promote the goals of protecting natural heritage and wildlife include building bird feeders, planting trees, using only what is needed, keeping surrounding areas clean and using recycled materials. ◆

Dr. Wayne Eastman is coordinator of Early Childhood Education at Westviking College of Applied Arts, Technology and Continuing Education in Corner Brook, Newfoundland.

References

Holt, B.S. (1989). *Science with Young Children*. Washington: NAEYC.

Environment Canada (1993). *A Primer on Environmental Citizenship*. Ottawa: Minister of Supply and Services Canada.

Lewis - Weber, M. (1993). *Earthcycles*. Ottawa: Health and Welfare Canada.

Spodek, B., Sarcho, O., and Davis, M. (1991). *Foundations of Early Childhood Education*. Toronto: Prentice-Hall Canada.

Environmentally Friendly Activity List

1. **Responsibility Straws:** (Source: *The Instant Curriculum*, by P. Schiller, Mount Rainier, Maryland: Gryphon House, 1990). Label empty juice cans with a list of chores and place them in a box called the "chore box." Create flags by glueing pieces of paper to the tops of straws. Write each child's name on a flag. At the beginning of the day, children can select their own chores by placing their flags in the appropriate cans.
2. **Responsibility Roster:** (Source: Schiller). Attach several rows of glue-on picture hanger hooks to a posterboard. List a number of different chores, such as picking paper off the floor, on a series of file cards. Punch two holes in the top of each card and thread them with yarn to create individual hangers. Hang up each chore card on the poster board and allow the children to select their duties for the day or week.
3. **Litter Brigade:** (Source: Schiller). Use a cereal box and cord to make litter collectors for each child to hang over his/her shoulder.
4. **Use and Re-Use:** (Source: Schiller). To help children understand that items can be used in many different ways, send each child home with a grocery sack and a note asking parents to help children collect re-usable items such as egg cartons or corks.
5. **Sandbox Tools:** (Source: Schiller). Use empty, clean bleach bottles to make buckets, sand scoops and funnels.
6. **Corkers:** Re-use corks collected by children for floating in water, counting and making collages.
7. **Bits and Pieces:** To help children learn how to save materials, keep a container on the art shelf for bits of leftover paper.
8. **Making Soil:** (Source: *The Everything Book*, by V. Indenbaum and M. Shapiro, Mount Rainier, Maryland: Gryphon House, 1985) Teach children how to make soil by having them rub some small rocks together over an empty coffee can. The rubbing action will cause a sand-like material to fall off the rocks, thereby forming a base for a soil mixture. Next, add pieces of decaying leaves and dead insects to increase the richness of the soil.
9. **Compost:** (Source: *I Am I Can*, by G. Mitchell, Marshfield, Mass.: Teleshare Publications, 1987). Use plastic compost bins that are suitabe for small yards. Place several inches of soil in the composter and add selective items such as ground-up food waste, small sticks, leaves and eggshells. Then, wait for the decomposition process to begin.
10. **Seed Germination:** (Source: G.W. Maxim, *The Sourcebook*, Toronto: Merrill, 1990). Place a damp paper towel, cotton wad or sponge in the bottom of a clear jar or dish. Sprinkle some lawn seed on the pad. Keep the pad moist and watch the seeds germinate.
11. **May I Have a Drink Please?:** (Source: Maxim). Stir some food colouring into a glass of water. Slice a piece of celery across the bottom. Let

BEST COPY AVAILABLE

the celery stand in the tinted water for about one hour. The celery stalk will change color as the water travels upward, thereby demonstrating the effects of pollutants on plant life.

12. **Bark Rubbings:** (Source: M.J. Puckett Cliatt, *Helping Children Explore Science*, New York: Merrill, 1992). Distribute plain paper and old crayons. Show children how to make bark rubbings by placing a piece of paper on the bark of a tree and rubbing it with the flat side of a crayon. Encourage them to make and compare several rubbings of different kinds of bark.

13. **Using Fabric Scraps and Worn Clothing Creatively:** (Source: Besse-Gene Holt, *Science with Young Children*, Washington: NAEYC, 1989). Use old pieces of fabric to create items such as collages and patchwork bags.

14. **Care of Earthworms:** (Source: J. Harlem, *Science Experiences for the Early Childhood Years*, Toronto: Merrill, 1992). Spread a thin layer of sand on the bottom of a shoe box. Cover the sand with eight centimetres of mixed soil. Next, sprinkle bone meal or coffee grounds on top and scratch the surface with a stick. Add the earthworms. Remember to keep the soil damp because earthworms will not survive very long in a dry environment. Mix in a spoonful of dry food every week (such as ground up food peelings) and add bits of grass and leaves. Cover the top of the shoe box with a net and fasten with a large rubber band.

Action and Result Areas

To share the environmental education approach and make child care centres environmentally friendly, caregivers need to develop a mechanism for incorporating tangible experiences into the early childhood program. This goal can be accomplished by using the chart method for promoting environmental awareness. The following tables are examples of a chart curriculum, as well as actions and goals that centres can use to promote an environmentally friendly setting. The chart concept can also be used by caregivers as a weekly, monthly or yearly program plan. Particular action and result areas can also be selected and developed as themes or units in a preschool curriculum.

The following tables were adapted from Environment Canada's (1993) *A Primer on Environmental Citizenship*. Canada promoted the Environmental Citizenship Initiative to help provide Canadians with the means to make environmentally responsible decisions. Even though this series was generic in scope, its basic tenets can be used successfully in an early childhood setting to foster environmental awareness.

GOALS

In the Program / Centre	*Protecting the Atmosphere/ Environment*	*Using Water Wisely*	*Protecting Natural Heritage*	*Reducing Waste*	*Protecting Wildlife*
1. Using a Recycling Program	X				
2. Keeping a Bottle of Drinking Water in the Fridge		X			
3. Cleaning Fruits and Vegetables		X			
4. Steaming Vegetables		X			
5. Not Using the Toilet as a Garbage Can		X			
6. Turning Lights Off	X				
7. Reusing Play Materials				X	
8. Reusing or Recycling Christmas Trees				X	
9. Composting Food				X	
10. Donating Unwanted Goods				X	
11. Reusing Containers, Packaging				X	
12. Not Killing Wildlife (e.g. spiders)					X
13. Planting Trees			X		
14. Catching Rainwater		X			
15. Using Only What is Needed – Activity Materials			X	X	
16. Buying EcoLogo Products	X			X	
17. Using Recycled Materials			X	X	
18. Using Water-Based Paints	X	X			
19. Avoiding Six-Pack Rings					X
20. Taking Walking Fieldtrips	X				
21. Taking the Bus Fieldtrips	X				
22. Using Fully Loaded Washing Machines		X			
23. Using Fluorescent Lighting	X				

ACTIONS

Young Children and Microcomputers: A Second Look

by Larry Prochner

A decade ago, an article appeared in an early childhood journal on a brand new subject: micro-computers and young children. It bore the tentative-sounding subtitle, "A First Look" (Ziajka, 1983). In 1994, computers are no longer a novelty in preschools and child care centers. For better or worse, they are found in early childhood settings across the country. The strong feelings evoked by the *idea* of computers in our classrooms in the early years — of either fear and loathing or blind love — have largely been tempered by familiarity. We have come to take the presence of computers for granted. As increasing numbers of early childhood educators have achieved a level of expertise and comfort with computers, it is timely to return to a central and perhaps discomforting question posed some years ago by Harriet Cuffaro (1985): "Just why should young children use computers?"

Do computers deserve a permanent place in our classrooms? Research on the effects of computer use on the social and cognitive development of young children is limited, and for the most part, contradictory and inconclusive. Almost none has been conducted on computers in child care centres (outside university lab schools). However, the same is true of many of the materials commonly found in early childhood settings. The effect of using blocks on child development, for example, has not been systematically studied (Davidson, 1989). We just accept that blocks are somehow beneficial, given our understanding of how children think and learn. As so wryly expressed by Jane Davidson, the author of a well-known textbook on computers, blocks should not be banned from child care centres because of a lack of research, and it is similarly unlikely that we should place a moratorium on computers pending further investigation. What is necessary, is for educators to be critical and reflective regarding their use.

The early excitement generated by LOGO (a high-level computer language as well as a philosophy of education developed by Seymour Papert), and the promise of all manner of positive benefits believed to accrue from child-computer interaction, resulted in extraordinary claims. One author suggested that, "by the year 2000, the child who becomes an adult unable to use a computer will be the equivalent of today's adult who can neither read nor write" (Hammond, p.53). Schools felt the pressure the most — from parents and computer companies, for example — to place a computer in every classroom. Some even desired a computer at every desk. The fear was that children who were not computer literate (a vague and questionable concept) were going to grow up to be adults out-of-work and out-of-touch in a computer dominated world.

These kinds of statements are rarely made today outside the hyperbole of computer company advertising campaigns. Compare the "computer at every desk" slogan with the caution expressed in Davidson's textbook:

> "The computer is seen as a material with many potential benefits and many potential problems. If it is used wisely, with the principles of early childhood development in mind, it can be a valuable addition to a developmental-based classroom. **Although the computer has much to offer an early childhood classroom, its absence from the classroom will not be disastrous** [emphasis added]" (Davidson, 1989, p.12).

It is difficult to imagine a textbook on another topic, children's literature for example, in which the author includes a disclaimer that while books are nice, they are not all that important. Davidson is not alone in her lukewarm approach to computers. Bailey, writing from the point-of-view of a kindergarten teacher in the journal *Canadian Children*, was more blunt:

> "Computers are not necessary in the kindergarten classroom. **In fact, unless they are incorporated with sensitivity and awareness, we gain by their absence** [emphasis added]" (1989, p.28).

These examples point to a significant change in the way early childhood educators think about computers. It is not that computers are seen as the work of the devil, as they were once called by novelist Roberston Davies. Instead, there is growing consensus that they are unnecessary and, quite possibly, a distraction from our curriculum objectives **if they are not used in an educationally responsible manner**.

What do I mean by educationally responsible? Simply, that we are able to provide a clear rationale, consistent with our philosophy of education, for the use of computers or any other material in our classrooms. Joseph Weizenbaum, professor of artificial intelligence at the Massachusetts Institute of Technology, perceptively called the computer in education a solution in search of a problem. This was certainly true of the field of early childhood education. Computers appeared in preschools and child care centers before they were assigned any real use. In the folklore surrounding computers, children were believed to have a natural affinity for the machines. Over time, it is true that innovative educators have found problems suitable for the "computer solution" in school settings. Books and encyclopedias on CD ROM provide up-to-date and easily accessible information for large numbers of students. The Internet can create an electronic link between children in classrooms around the world.

What, though, is the educational solution that the computer can provide in a child care center? Are electronic reproductions of grocery store checkout children's books the best we can do? Cuffaro (better known for her commentary on blocks) pointed us in the right direction by making the observation that today's generation of computer programmers did not necessarily grow up with computers. "What they did have," she noted, "were ideas — the problems and projects they created and brought to computers" (1985, p.27). While Cuffaro was extremely bleak regar-

ding the relevance of computers in early childhood classrooms, her insight proves useful. It leads us to ask the question: "What self-generated problems do young children have that *they* can bring to the computer?" By asking this question, we are open to view the computer as part of the flow of classroom activity instead of an activity in itself. In contrast, most software is self-serving — designed to teach a specific concept or parcel of information. It is rarely connected to the life of the classroom. A few years ago, one critic observed that, of the thousands of so-called educational programs available, almost all were based on principles of drill and practice. Software creators seemed to assume that the central problem in early childhood education was the efficient teaching of numbers, shapes and the alphabet. The question of why a child would want to pause, in the midst of a creative, play-based activity room, to make a sluggish electronic bear robotically grunt the ABC's, was never asked.

However, if we take our central problem in early childhood education to be the optimal growth and development of each child in our care, the computer may have a modest (not *starring*) role. Computers can be an alternative means for exploring the traditional core areas of the early childhood curriculum (for example, language, music and the creative arts). They can be a tool to enable a child to meet her goals (to tell a story, make a song or draw a picture), which are *always* greater than the mere use of the machine (learning about the computer).

In short, computer activities should be developmentally appropriate. The aim is for educators to create:

> "a child-oriented computer experience, where children are in control, acting on software to make events happen rather than reacting to predetermined questions and closed-ended problems" (Haugland & Shade, 1988, p.37).

In my view, the best choice for software is found in the handful of drawing and writing programs for young children currently available on the market. A word of caution. "Child-oriented" should not be taken to mean that children are completely in control of the software. Children must always work within the parameters set by the programmer and they are always limited by the procedural logic upon which computers are based. This is true even of open-ended programs such as word-processors. Using a computer to write changes the process and the product of writing. The computer is *not* "just another tool," as is so often claimed. It is not merely an innocuous alternative to markers, crayons, pencils or chalk.

Finally, it is well worth considering the computer in early childhood education in historical perspective (Zukerman, 1987). Many of the materials we now take for granted as essential in ECE classrooms were controversial when they were first introduced. Large wooden floor blocks are a good example. In the early twentieth-century, kindergarten teachers responded to the progressive movement in education by appropriating Froebel's Gifts (the essential materials of the original kindergarten). They gave the spheres, cones and blocks new meaning as secular objects for children's physical and psychological, rather than spiritual, growth. The old materials became a solution to the new definition of the educational problem. Computers, although more wieldy than blocks (it is difficult to set them on the floor, but what would happen if you did?), also need to be "taken over" by today's early childhood educators. We need to locate the computer's proper place within our current understanding of early childhood education. This process, surely a difficult one, might take more than a decade. ◆

Dr. Larry Prochner is an assistant professor in the Department of Education at Concordia University in Montreal, Quebec.

Selected Bibliography

Bailey, D. (1989). "Do Computers Have a Place in the Kindergarten Classroom." *Canadian Children*, 14(1), 19-30.

Clements, D.H., B.K. Nastasi, & S. Swaminathan. (1993). "Young Children and Computers: Crossroads and Directions from Research. Research in review." *Young Children*, 48(2), 56-64.

Cuffaro, H.K. (1985). "Microcomputers in Education: Why is Earlier Better?" In Douglas Sloan (ed.), *The Computer in Education: A Critical Perspective*, pp.21-30. New York: Teachers College Press.

Davidson, J. (1989). *Children and Computers Together in the Early Childhood Classroom*. Albany, NY: Delmar.

Fien, G.F. (1987). "Technologies for the Young." *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 227-243.

Hammond, R. (1984). *Computers and Your Child*. New York: Ticknor & Fields.

Haugland, S.W. & D.D. Shade. (1988). "Developmentally Appropriate Software for Young Children." *Young Children*, 43(4), 37-43.

Kreuger, L.W., Howard Karger, & Kathy Barwick. "A Critical Look at Children and Microcomputers: Some Phenomenological Observations." *Early Childhood Development and Care*, 32, 69-82.

Shade, D.D. (1990). "Computers in Early Education: Issues Put to Rest, Theoretical Links to Sound Practice, and the Potential Contribution of Microworlds." *Journal of Educational Computing Research*, 6(4), 375-392.

Ziajka, A. (1983). "Microcomputers in Early Childhood Education: A First Look." *Young Children*, 38(5), 61-67.

Zukerman, M. (1987). "Plus ça Change: The High-Tech Child in Historical Perspective." *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 255-264.

Designed to meet the administrative needs of child care centres in Ontario.

Forms for Data entry
Reports for all your information, Ministry and Municipal needs
Accounting
Utility functions
Personal Information Manager

Bilingual

Simple and Easy to Learn

(905) 574-8735

The Computer Grows Up: Multimedia Software for Young Children

by Gary A. Woodill

In the late 1970s and early 1980s, educational literature contained a number of scenarios describing how children might use computers in the "near future." These included George Leonard's vision, in *Education and Ecstasy*, of the collaborative classroom where children imagine things together that then appear magically on a screen in front of them. In Seymour Papert's *Mindstorms*, children play in a graphical "mathland" using "turtles" to navigate the LOGO environment while learning geometry in a way that seems both "natural" and effortless.

Until just recently, the problem with these scenarios has been that neither computers nor software could even come close to matching what the visionaries predicted. Graphics were crude, sound consisted of annoying "beeps" and personal computers had tiny memory capacities. Hard drives and floppy disks were both slow and severely limited in the amount of information that they could store. Any credible demonstration of the vision articulated by Leonard, Papert and others had to use a mainframe computer because the personal computer was still in its infancy.

As with children, a dozen or so years can make a huge difference. The vision of fluid computer use by young children in educational settings is finally about to happen, thanks to the vastly increased capacities of personal computers and the development of a new genre of computer software called "multimedia."

In 1978, I used my first personal computer — a Commodore PET with "chiclet" keys, a built-in monochrome monitor, an external floppy disk drive and 8 kilobytes of memory. In 1982, the IBM PC arrived with a good keyboard, storage on cassette tape or floppy disk, and 64 kilobytes of memory. A few months ago I acquired a new Panasonic 486 laptop computer. Here is a comparison of the early IBM PC computer with this new laptop computer.

	Early IBM PC	Panasonic CF-V21P
Main Chip	8088	80486-50
Speed	Slow	Hundreds of times faster
Memory (RAM)	64 kilobytes	8 megabytes
Floppy Disk Capacity	360 kilobytes	1.4 megabytes
Hard Disk Capacity	None	200 megabytes
Screen	Low resolution monochrome	High resolution colour
Mouse	None	Built-in trackball
Sound	"Beep"	CD quality
Networking	None	Built-in modem
Portability	None	Comes in leather case
Weight	40-50 lbs.	6 lbs.

As you can see, the personal computer has done a lot of growing and there is a lot more to come. Because of this, we can finally use the computer as a collaborative learning environment for young children. With computer networks, interaction can take place among individuals or groups of children located anywhere in the world as long as they are connected to the global computer network, the Internet. The enormous growth in the capacities of computers has also meant that programmers can develop a new kind of software, called multimedia, that uses (and needs) the increase in power offered by today's computers.

Multimedia is software that combines the various kinds of output that can be obtained from high-end personal computers into an interactive experience for the user. Good interactive multimedia programs mix text, animation of 2D and 3D graphics, sound, video and user input into a rich learning environment that is both engaging and constructive. Unfortunately, in the early days of this new genre of software for children, most of the software that is labelled "educational multimedia" falls far short of this promise.

Most educational multimedia available today comes on a set of high-density floppy disks or on CD-ROMs (Compact Disk - Read Only Memory). In the near future, educational multimedia will be available for children on computer networks hooked up to a personal computer or a television set. To use multimedia today you will need to purchase the minimum equipment required to play this kind of software. However, you are well advised to buy a computer with specifications above the minimum in order to take advantage of the more advanced programs coming on the market. As well, you should be aware that most educational multimedia is being produced for either MacIntosh or IBM compatible computers. Multimedia made to play on one of these platforms cannot be played on the other, although sometimes programs for both MacIntosh and IBM computers can be found on the same CD-ROM. Here are my recommendations for the purchase of hardware for playing multimedia:

	Minimum	Recommended
Computer	MacIntosh II or IBM 386SX-25 or compatible	MacIntosh 575 or IBM 486DX-66 or compatible
Monitor	VGA	SVGA
CD-ROM Player	Single speed	Double speed
Sound Card	8-bit	16-bit
Memory (RAM)	4 megabytes	8 megabytes
Operating System	System 6 (Mac) DOS (IBM)	System 7 (Mac) Windows 3.1 (IBM)

Shopping for multimedia software for children needs to done carefully. It is a new market area, and many companies are putting out products that will leave you both annoyed and disappointed if you spend lots of money only to find that the programs on the screen don't even come close to the hype found on the packaging. Buying multimedia is not a trivial purchase — presently many of the CD-ROMs for children are priced between $50 and $75.

Because the multimedia revolution in children's software has just started, there is a dearth of multimedia programs for preschool children and only a handful of really good programs for children in primary schools. However, I expect that to change rapidly as more parents and teachers order new computers that are multimedia capable. Prices of

CD-ROM players and sound cards have dropped quickly so that the cost of adding multimedia capability to an existing computer is about $500. By this time next year, the price will most likely drop to $200-$300. Prices of CD-ROMs will likely also drop to $20-$30 in the same period, and the programs themselves will become much richer in design and content.

I would encourage parents and early childhood educators to investigate the world of multimedia for young children. However, it is important to adequately inform yourself on the nature of this new software before making any purchase for the classroom or the home. Here are my guidelines for "smart shopping" for multimedia.

1. **Read reviews.** There are now four or five monthly magazines devoted to multimedia. These have regular reviews of new multimedia, including software for children.
2. **Try out the software.** Most computer stores won't let you try out software, and furthermore, will not let you return software once it has been opened. However, you can organize software demonstrations for ECE conferences, borrow CD-ROMs from others to try them out or purchase "sampler" CD-ROMs for about $5, which contain brief segments of each program. Some computer magazines come with a CD-ROM containing samples of the programs reviewed in that issue.
3. **Read the package.** In purchasing CD-ROMs containing software for young children, begin by reading the package carefully. Look for whether the CD-ROM is designed for a MacIntosh or IBM computer (or both), and check for the list of hardware requirements for the CD-ROM in question to see if it will run on your equipment.
4. **Be aware that not all CD-ROMs contain multimedia software.** Just because software for children is packaged on a CD-ROM does not necessarily mean that it is multimedia. Anything that can be stored on a floppy disk can also be stored on a CD-ROM. Some of the earlier CD-ROMs are simply a compilation of shareware and freeware programs that have existed on floppy disks for years.
5. **Look for a high level of educational content.** When you try a CD-ROM or read a review, try to think about what children will learn from this particular multimedia experience. Some multimedia CD-ROMs are simply "page-turners" for children's books. Others ask children to click on parts of a picture to have something interesting happen, but contain no other learning tasks. Still others have taken boring rote work from a workbook and made it an equally boring task on a computer screen.
6. **Look for good design and technical sophistication.** Software for children does not mean cartoon figures and simple tasks. The best multimedia software is visually pleasing, has interesting music and narration, and is multilayered with a complex interactive web of learning built into the program.

Multimedia software is an exciting development in the field of early childhood education. It also represents a new challenge for teachers and parents in terms of educating themselves on what is best for young children. ◆

Gary A. Woodill is a professor in the School of Early Childhood Education at Ryerson Polytechnic University in Toronto, Ontario.

FREE DEMO DISK!

NEW DEMO

Learn About...
EZ-CARE, the premier Center Management System. For your FREE information packet and demo disk call:

800-220-4111

SofterWare

540 Pennsylvania Avenue, Suite 200
Fort Washington, PA 19034
215-628-0400

Inclusive Child Care and Adaptive Computer Technology

by Sharon Hope Irwin

Introduction

The work of SpeciaLink, the National Child Care Mainstream Network, includes travelling across Canada in search of the best practices in inclusive child care and then bringing successful strategies and techniques back to the broader child care community through newsletters, videos, articles, presentations and networks (Irwin, 1993).

Encouraged by reports of the potential benefits of microtechnology for very young children with disabilities (Robinson, 1988; Hutinger, 1989), SpeciaLink began a search for Canadian child care settings that were using computers with children who have special needs. When we looked at adaptive computer technology in child care settings across Canada, SpeciaLink found a wide range of uses with varying results. We found that, when adaptive computer technology is carefully used, it enhances the involvement of children with physical disabilities in the regular program and increases both cognitive skills and self-esteem. In the most successful settings, the adaptive computer environment provides a carefully organized focus that facilitates social interaction between children with special needs and typical children. However, SpeciaLink also found uses of the new technology that inadvertently isolated the child with special needs and ran counter to the goals of full inclusion.

Taking the Technology into the Child Care Centre

Children with physical disabilities — especially those with active, receptive minds — often experience life in a terribly passive manner. They are usually able to comprehend cause-and-effect relationships, but they are not able to control them directly. At worst, they give up. Often, they learn at a very young age that their only power is in their ability to control people around them. If children with disabilities do not see themselves as being capable of independent activity, then their need to control others sometimes becomes a dominant concern — and they come to accept a self-image based on dependence and learned helplessness (ACTT, 1990).

The introduction of adaptive computer technology can provide children who have physical disabilities with an opportunity to act directly on their world and experience the results of their actions. Researchers have observed that children who work with battery-powered toys that give them some degree of control often achieve a longer attention span. There is every reason to believe that children who can be "activated" by computer experiences will be more receptive to future learning (Robinson, 1988).

Rehabilitation specialists, such as speech, occupational and physical therapists, began trying out adaptive computer technology with young children with disabilities as soon as it was available (Brinker, 1982). Working mainly in rehabilitation settings where skilled computer technologists and therapists were employed, they were among the first to make these small, fairly inexpensive computers available to children through modified switches, adaptive seating arrangements, expanded keyboards with large keys, speech synthesizers and touch screens.

When frontline child care workers and resource teachers took their children with special needs to therapy sessions, they began to see the possibilities of adaptive computer technology. Although the therapy sessions showed that adaptations could make computers work for children with special needs, the computers and switch-activated toys were used mainly on a one-to-one basis with children, as adjuncts to traditional therapies. Mainstream child care workers began to imagine adaptations to this computer technology that would enhance the *social* interaction between children with special needs and their typical peers back in the child care centre.

As it happens, some of these child care workers were employed in centres that already had computers. However, these computers were only being used by typical children. Without adaptations, children with special needs were being excluded.

By "adaptation," we mean such things as the use of larger keyboards, touch screens, PowerPads and single switches operated by knee, head or eyeblink. We mean attention to positioning, and the detective work sometimes necessary to establish the child's "most reliable movement." We also mean attention to software and developmental appropriateness (Bragg, Bell et al, 1993), as well as compatibility to single-switch technology, touch windows and PowerPads. Finally, we mean environmental and curricular arrangements that permit cooperative computer usage by small groups of children working together.

Since adaptive technology is used all the time in the child care field, it was easy for us to think in terms of low, medium and high levels of adaptation. For example, a low-tech adaptation involves wrapping a pencil in putty to enable a child with special needs to grasp it securely. A medium-tech adaptation takes place when we build a toilet seat that allows the child a bit more privacy and independence (SpeciaLink, 1990) or when we pour pre-mix concrete around a sandbox and

SPECIALINK

A technology assessment team works with Shawn to adapt the computer to suit his needs.

Early childhood educator/resource coordinator Patricia MacDonald encourages Shauna Cameron and Michael Martin as they use a PowerPad and an Echo speech synthesizer.

create an appropriate surface for wheelchair access (Irwin, 1992). It also occurs when we standardize the heights of the water table, sink, easel, toy stove and fridge to make them accessible to a child who uses a standing brace.

High-tech adaptations deal with more complex technology. However, the adaptation itself does not have to be complicated. Stripped of their mystique, most computer adaptations are merely *alternative input devices*, such as substitutions of larger keyboards or switches for the regular keyboards, and *alternative output devices*, such as substitutions of speech synthesizers for paper print-outs. Similar adaptations are now commonplace in other contexts — for example, the touch screen is now used on shopping mall info computers to replace a keyboard. Voice-activated and handwriting-recognizing computer notepads, such Apple's Newton computer, just combine different varieties of alternative input.

One Good Example

Let's examine one child care centre's experience with a child who has special needs as an example of adaptive computer technology serving mainstream child care.

Shawn, a child with cerebral palsy, is severely physically handicapped. He can't speak, grasp or move independently. The staff at his child care centre was very committed to inclusive child care and felt that they had accomplished a lot by just including Shawn. However, they also realized that Shawn was not *fully* included. They only had to watch Shawn's eyes intently following the children as they played to know that he wanted to play, too. It was obvious that Shawn was taking everything in because his expressions changed frequently — from expectancy to distress or laughter to impatience — depending on the event or activity taking place. Unfortunately, the severe spasticity of his limbs and hands too often kept him in the role of onlooker.

So, it was only slightly surprising when Shawn's parents returned home from the Shriner's Hospital in Montreal to announce, "They said that Shawn needs a computer! They've told us that he has at least normal intelligence, but severe physical challenges. The computer can *level the playing field* for him."

Ironically, like many child care centres, Shawn's centre already had several computers that the typically developing children were using. Members of the staff had also become fairly comfortable with computers and floppy disks and keyboards. They had set up a number of classroom games to familiarize the children with computer instructions and key locations, as well as to promote social interaction. *But they had not included Shawn.* The basic "computer-in-the-centre" setting excluded the child with special needs, simply because its typical keyboard and screen arrangement could not be operated by such a child.

Committed to inclusion, the child care staff at Shawn's centre was not happy that children with physical disabilities (as well as most typical children who were not cognitively at a four to four-and-a-half year stage) could not use the computers. Shawn's needs and their desire to achieve full mainstream child care pushed them to explore adaptive computer technology.

But how were they to get from good intentions to competence in adaptive computer technology? In their town, there were no local therapists or schools using this type of technology. After dozens of telephone calls and personal inquiries, the staff found Project ACTT (Activating Children Through Technology), an outreach program at Western Illinois University. This program seemed appropriate: its target population was children from birth to eight years of age who demonstrated moderate to severe handicapping conditions. Even better, the program provided all the technology training. By becoming a replication site for ACTT, costs were minimized — principally including only travel for training and consultation, and the purchase of manuals, videos and software at cost-recovery prices.

A local computer whiz-kid was hired under a summer grant to develop additional ma-

terials (Irwin, 1988) and to provide on-site training for the child care staff, using the ACTT materials. By the end of the training sessions, staff were able to make and repair switches, and install and use PowerPads, Echo speech synthesizers, Unicorn membrane keyboards and touch screens. They also became familiar with a wide variety of compatible software and were comfortable enough to provide awareness training to parents, visitors and community people.

As everyone had hoped, Shawn was able to use the computer to express himself, learn concepts and play cooperatively. In addition, the adaptive computer program also produced unexpected dividends. For example, the skill Shawn developed by using his knee to press the computer switch also helped give him mobility when he acquired an electric wheelchair. This was only discovered after therapists had tried unsuccessfully to fit Shawn and his wheelchair with a number of different switches. A child care staff person then suggested the knee switch, which computer experience showed he could use, and the result was a perfect match.

At the computer, using a knee switch with appropriate software, Shawn became an accomplished "scanner." This means that he was able to follow pictures (and later, letters) across a row on the screen and accurately press his switch when the correct answer was highlighted. The ability to scan and select an image on the screen with an input device is the beginning of the skill of using a computer for writing.

Now attending regular public school, Shawn keeps up with the lessons of a regular grade two class by using a computer for communication and written work. The technology is still clumsy, but with active support from his parents, teachers and friends, Shawn's world is vastly richer and more inclusive than it would be otherwise.

It must be added that, although the impetus for the adaptive computer technology was a child with physical disabilities, the staff quickly discovered that these modifications were useful for many other children as well. For example, some typical children were attracted by the unusual devices (such as the size and colour of the new keyboard), while others showed more interest in learning some concepts through carefully chosen software. And, more importantly for those of us committed to full inclusion, more children in the child care centre were drawn into Shawn's realm. They played with him more as an equal — and they shared.

Adaptive Computer Technology in Child Care: Risks and Opportunities

Any change in the child care centre must also be evaluated in terms of its service to the goals of full inclusion of children with special needs into the regular child care day. While adaptive technology makes the computer accessible to this child, those who use the technology must be careful that it does not work counter to these goals. It is not enough to get the child involved with the computer or with certain programs. We have seen centres where the "special needs computer" is *saved* for the exclusive use of a particular child. We have seen individual program plans written *only* with one-to-one computer time in mind. The child may use a special switch to make something happen on the screen, and the child may be delighted to be able to make something happen but we know that this is not enough. In reality, we have isolated him from other children, which contradicts the main purpose of being in the setting. Turn-taking, sharing and socialization are all missing — and these are fundamental elements for full mainstream childcare.

In centres that have successfully blended the best of "adaptive" with the best of "regular" computer usage, wonderful things happen. Children with disabilities use computers to play and learn on a more equalized basis (Hutinger, 1989) with their typical peers. Children not identified as having special needs, but perhaps distractible or apparently uninterested, are often attracted by adaptive technology. We've noticed that many typical children are drawn to the large switches, touch screens, cause-and-effect activities and early scanning.

Life doesn't begin and end in the child care setting. One happy consequence of adaptive computer use is that the shared activities with the computer often bring typical children and children with special needs together in a natural way. This kind of socializing often continues in the children's homes — a further success for mainstream child care! And these initial experiences become part of the successful transition of the child with special needs to public school and the wider world.

Conclusion

An important part of SpeciaLink's role has been to maintain the mainstream perspective while encouraging the use of adaptive computer technology in the child care setting. Our goals are early childhood goals, focused on play-based learning, not on drill and practice. They are goals for inclusion, based on the desire to maximize full participation and social involvement for all children. To the fullest extent possible, the computer environment should "level the playing field" and "equalize opportunity" for children with special needs, and serve as a more natural arena for interaction between children with physical disabilities and other children. Adaptive computer technology that makes the computer accessible for the child with special needs must meet the test of *fully* including the child. ◆

Dr. Sharon Hope Irwin is the director of SpeciaLink, The National Child Care Mainstream Network, in Cape Breton, Nova Scotia.

References

ACTT Outreach (Activating Children through Technology, 1990). Program Model. Macomb, ILL: Western Illinois University.

Baird, K., Bell, C., Clark, L., Johanson, J., Robinson, L., Schneider, C. (1993). *Good Leads for Software Needs: Suggested Macintosh Software for Young Children.* Macomb, ILL: Macomb Projects, University of Western Illinois.

Brinker, R. & Lewis, M. (1982). "Making the World Work with Microprocessors: A Learning Prosthesis for Handicapped Infants." *Exceptional Children*, 49(2), 13-170.

Hutinger, P. (1989). "Computer-Based Learning for Young Children." In J.L. Roopnarine & J.E. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education.* Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Irwin, B.J.D. (1989). *Adapting to Technology: A Technical Handbook.* Available from author through SpeciaLink.

Irwin, S.H. (1993). *Integration of Children with Disabilities into Daycare and Afterschool Programs.* Ottawa, ON: Health and Welfare Canada.

Irwin, S.H. (1993). *The SpeciaLink Book.* Nova Scotia: Breton Books.

Macomb Projects. *Strategies for Family Involvement.* Macomb, IL: Western Illinois University, Macomb Projects.

Robinson, L.M. (1988). "Designing Computer Intervention for Very Young Children." *Journal of the Division for Early Childhood*, 10(3), 209-215.

SpeciaLink (1990). *SpeciaLink: The Day Care Mainstream Information Network*, 1(1).

Computers in Child Care Centres

by Daniel Berthiaume

More and more child care centres and home child care agencies are investing in computers. Although this is the right decision for many centres, others may run into unexpected problems. In this article, I will describe the services provided by a computer and explain why a growing number of organizations are investing in this technology. I will also identify the reasons why some people should not invest in automation. Finally, this article will conclude by identifying the links between computer-assisted management and upcoming developments in the child care field.

What Can a Computer Do for You?

A computer can be very useful, but only if you use the right software. Most child care centres use programs for accounting, managing children's records, drawing up budgets, word processing, creating graphics and educating preschoolers. Some programs may perform several of these functions, while others are created specifically for child care centres and agencies. Let's have a look at some of the tasks performed by different types of software.

Accounting: Initially, many businesses purchase computers for accounting purposes. In fact, automating your accounting procedures will probably allow you to save enough money to pay for your computer equipment in a year. The principle is simple: each entry, cheque, invoice or payment is carried over to the account to which it has been allocated, and the ledger, balance sheet and income statement are updated automatically and accurately. Generally, entries that do not balance are not accepted. Another advantage is that financial information is always quickly accessible.

Record management: All child care centres need to complete registration cards and update various reports, such as attendance sheets. This information can be managed with a database program. Once you input the data, the computer will process it according to your specifications. However, setting up the program to process the information the way you want it is a complicated process. That's why many child care centres use programs specifically designed for the services they provide. Since buying a database program and adapting it to your particular needs can be costly, it often makes sense to use a specialized software package.

Budgeting and other calculations: A pocket calculator is good for simple calculations, but a spreadsheet will prove very useful for complex calculations (such as budgets) that have to be made throughout the year. As reaching a balanced budget is very difficult (some would say impossible), many estimates must be considered before arriving at a final result. Changing one estimate (such as fees, enrolment and salary variations) influences other figures. With a spreadsheet, changing one figure automatically updates all related figures. However, mastering the software requires a lot of practice, training and a good knowledge of math.

Word processing and graphics: All child care centres produce a large volume of written documents and most of these are repetitive. A word processing program will allow you to input documents into the computer once and modify them as needed. This will save time and also help you produce more attractive publications.

Early childhood education: There is a growing variety of programs written especially for preschoolers, including software that teaches children to draw, read or write. In fact, some child care centres have invested in developing their own computer labs where children have regular access to computers. It's a costly process, but it's becoming a popular investment: children like it, and parents are often looking for child care centres that provide this kind of stimulation.

Why Should a Child Care Centre Invest in a Computer?

There are several reasons to invest in a computer: to save time and money; to have as much information available as possible; and to produce more attractive documents.

Many small organizations, such as child care centres, use computers to save time and money. However, these savings are not automatic; initially, you will have to invest more time and money than you will save. Purchasing a computer system involves buying more than the machine itself: you will need software, which may cost as much as the hardware; furniture to support the keyboard, screen and printer; and supplies such as paper, ink and forms. Finally, you should consider consultation and training fees. The importance of this aspect should not be underestimated, since teaching yourself to use a computer can be a very time-consuming task.

Sometimes, you may not save as much time and money as you expected. Keep in mind that it takes a while to "break in" a new system and that it is normal to encounter obstacles when you are first learning how to use a computer. In a few years, you'll be able to look back and laugh about those early problems. However, in the meantime, you'll be using curses you never thought you knew.

Once the computer has been mastered, you may expect your administrative workload to decrease, thereby giving you more time to spend with children, parents and staff. However, in reality, the extra time will probably be spent on performing administrative duties that you couldn't accomplish very well before obtaining the computer. The end result will be a centre that is better managed as data

is more easily accessible, financial estimates are more accurate and written communications (i.e. letters, press releases and posters) are more effective. Whether or not you have really saved any time will be difficult to figure out.

Determining whether or not you have saved any money is an easier task. With computerized management, for example, auditing and closing the books will take less time and cost less money (if the bookkeeping is done well in the first place). Also, since administration will now take less time, you will be able to save money on staffing expenses. Of course, this means you will have to reduce the hours of the staff person who does the accounting (such as a secretary, caregiver or director). If you save work time but do not reduce payroll costs, then you won't be saving anything.

When Should a Child Care Centre Not Invest in a Computer?

In spite of all the advantages, some child care centres should not buy a computer. It's easy to think of computers as miracle workers that can perform all our administrative work with the touch of a key. But that's simply not true. A computer is a useful tool, but it can't do the work for you. For example, the manager of a child care centre may deal well with staff, children and parents, yet have no aptitude or interest in accounting, numbers and computers. In that case, the centre should consider contracting the work out instead of buying its own system. In some areas, it may also be difficult to find administrative personnel who are skilled in computers and specialized software.

The Future

Computers can be a real asset for the child care centre that has mastered the technology, but they can be a genuine handicap for the centre that doesn't have the proper human resources to operate the system. However, keep in mind that a centre's survival will soon depend on computerization, whether it uses a computer on-site or contracts the service out. For one thing, computers save money while providing a better service. In fact, manual accounting will soon become obsolete in all types of organizations. On a broader scale, the child care field needs to start practising better management. With government funding and grants becoming more scarce, child care centres will have to concentrate more on managing finances. And as demand for control and quality increase, more accessible information on services and administrative procedures will be needed. As well, with more child care centres opening all the time, centres will have to increase their advertising efforts and maintain good public images. In short, as survival becomes more difficult, quality child care management will become more important. Soon, a computer in your child care centre will no longer be a luxury but a necessity. ◆

Daniel Berthiaume is director of the Garderie Autour du Monde in Montreal and is the CCCF board member for the province of Quebec.

You need time to take care of children. Your computer makes time work for you...

.... when it is loaded with software specially designed for the child care industry*. Affordable and user-friendly, it will ease your work in so many ways.

- Create data bases
  - members' names
  - suppliers' names
- Print personalized
  - name lists (members, children, etc.)
  - form letters
  - labels
- Produce professional
  - newsletters
  - customized reports
- Create files on members
  - names
  - adresses
  - personal data
- Prepare statistics
  - age groups
  - classification of clientele
- Control revenue
  - membership payments
  - charitable gifts

Make your computer work for you... because children deserve all your time.

Q Prime Corporation
37-1010 Polytek
Gloucester, ON
K1J 9J2

(613) 741-6227
Toll free: 1 800 755-0349
Fax: (613) 741-9906

* for MS-DOS operating systems.

New!

Available January 23, 1995

Affective Curriculum

Teaching the Anti-Bias Approach to Young Children

Nadia Saderman Hall, Valerie Rhomberg

Through the webbing of developmentally appropriate program plans and activities, the authors illustrate the practical application of the anti-bias approach.

Features

- Step-by-step approach
- 100 clearly formatted activities
- Covers infants to school age children
- Program plans for each age group
- Practical exercises throughout

Table of Contents

1. An Introduction to the Anti-Bias Approach
2. Exploring One's Values and Attitudes
3. Living in a Diverse World with Sensitivity
4. Curriculum Design for an Anti-Bias Approach
5. Curriculum Design for Infants and Toddlers
6. Preparation for Designing Anti-Bias Activities
7. Developmental-Based Infant Activities within an Anti-Bias Framework
8. Developmental-Base Toddler Activities within an Anti-Bias Framework
9. Theme-Based Preschool-Age Activities within an Anti-Bias Framework
10. Developmental-Based School-Age Activities within an Anti-Bias Framework
11. Canadian, American, and International Resources

256 pages • 8 x 10 • Softcover
Charts & Diagrams • Glossary
Bibliography • Resources
Nelson Canada • ISBN 0-17-604858-8

New!

Introduction to Early Childhood Education

First Canadian Edition

Eva Essa, Rosemary Young

An up-to-date, comprehensive overview of early childhood education. The book provides clear descriptions of key child development theories and links them to actual classroom and child care applications.

Features

- History, scope, policy, legislation and teacher training programs in each province/territory
- "A Canadian Professional Speaks" sections
- Examines parent involvement
- Covers infants to school age children

Table of Contents

Part 1. The What of Early Childhood Education
Part 2. The Who of Early Childhood Education
Part 3. The How of Early Childhood Education - The Basics
Part 4. The How of Early Childhood Education - Curriculum
Part 5. The How of Early Childhood Education - Guidance
Part 6. The Future of Early Childhood Education

544 pages • 8 X 10 • Softcover • 1994
Nelson Canada • ISBN 0-17-604175-3
I.M. 0-17-604176-1

New!

Exceptional Children

Inclusion in Early Childhood Programs

First Canadian Edition

K. Eileen Allen, Carol Paasche
April Cornell, Margaret Engel

Illustrates practices to effectively integrate both regular and special students into a variety of child care settings.

Features

- Canadian multiculturalism, second language learners, historical and legislative developments and advocacy for young children
- Emphasis on mainstream inclusion
- A unit on infant and toddler programs

Table of Contents

Section 1. Likenesses and Differences Among Children
Section 2. Legislation
Section 3. Early Intervention
Section 4. Promoting Integration/Mainstreaming and Inclusion in Early Childhood Programs
Section 5. Developmental Disabilities and Deviations
Section 6. Family, Caregivers, and Community

604 pages • 7 3/8 X 9 1/4 • Softcover
1994 • Appendices • Glossary • Index
Nelson Canada • ISBN 0-17-604179-6
I.M. 0-17-604180-X

For a complete catalogue of all our E.C.E. materials write: **Nelson Canada** • 1120 Birchmount Road • Scarborough, ON • M1K 5G4

New!

Creative Resources for the Early Childhood Classroom

Second Edition

Judy Herr

Assists the early childhood teacher in designing developmentally appropriate curriculums.

Features

- Designing a curriculum using a thematic approach
- Updated reference material including children's literature
- Hundreds of appropriate activities
- Polaroid Education Program's full color insert— *"Presenting Bright Ideas for Child Development"*

Themes

Apples. Art. Birds. Blue. Breads. Brushes. Bubbles. Buildings. Camping. Cars. Trucks and Buses. Cats. Christmas. Circus. Clothing. Communication. Construction Tools. Creative Movement. Dairy Products. Dentist. Doctors and Nurses. Dogs. Easter. Fall. Families. Farm Animals. Feelings. Fire Fighters. Fish Flowers. Friends. Fruits and Vegetables. Gardens. Halloween. Hanukkah. Hats. Health. Homes. Insects and Spiders. Mail Carrier. Mice. Music. Numbers. Nursery Rhymes. Occupations. Pets. Plants. Puppets. Rain. Red. Safety. Scissors. Shapes. Sports. Spring. Summer. Thanksgiving. Trees. Valentine's Day. Water. Wheels. Winter. Yellow. Zoo Animals.

672 pages • Softcover • 1995
Flow charts
Delmar • ISBN 0-8273-5871-7

Order Today:
1-800-268-2222
ext. 444

New!

Early Childhood Experience in Language Arts

Emerging Literacy

Fifth Edition

Jeanne M. Machado

Offers students a review, overview, current research and developmental particulars concerning young children's growth in language arts.

Features:

- Many classic, teacher-tried activities
- Multicultural and ethnically diverse
- Thinking behaviours
- Practical and appropriate teacher interaction
- Clearly stated objectives

Table of Contents

1. Language Development — Emerging Literacy in the Young Child
2. Developing Language Arts Programs
3. Listening-Literate Beginning
4. Introducing Literature
5. Speech Growth — Conversation, Expression and Dramatization
6. Writing — Print Awareness and Use
7. Reading — A Language Art
8. Settings Promoting Literacy — Home and School

560 pages • Softcover • 1995
Tables & Graphs
Delmar • ISBN 0-8273-5880-6
I.G. 0-8273-5881-4

New!

Practical Guide to Solving Pre-school Behavior Problems

Third Edition

Eva L. Essa

Offers practical and specific approaches to solving common behavioural problems found in preschool.

Features

- General principles are briefly discussed in the first four chapters
- New illustrations
- Forty specific behaviour problems
- Chapter devoted to record-keeping

464 pages • Softcover • 1995
An Instructor's Guide available
Delmar • ISBN 0-8273-5812-1

Your Best Source for E.C.E. Materials Nelson Canada

RESEARCH UPDATE

Early Educational Settings that Encourage Girls' Interest in Science and Technology: Towards Equity

by Judith Bernhard

The masculine image of science and technology continues to have an impact on the attitudes and career choices of women. Early on, girls learn to consider technology and science as inappropriate to their gender. Although important gender differences in cognitive ability and performance in computer-related tasks have *not* been found, boys tend to use computers more often in the classroom than girls. Girls tend to have less confidence in their computer abilities and see technology as being less relevant to their lives. These attitudes and patterns, which are taught by society, are established very early on. This article will provide information on the factors that influence girls' and boys' use of technology in the early childhood education classroom. It will also describe teacher interventions that have promoted equity in computer use.

Influences on Girls' and Boys' Computer Use

In the higher grades, boys use computers in the classroom much more than girls. Younger children have often shown similar patterns (Elliott, 1989; Woodill, Anderson & Bernhard, 1988). These kinds of problems in the education and socialization of girls reflect the problems of women in society. Many of the basic structures of society, within which people live and work, reflect the dominant cultural identity, which is male. It is often said that, on a world basis, women do two-thirds of the work and receive one-tenth of the income. As a result, women as a group suffer from systemic social injustice because of their gender.

The dominant cultural identity is sustained by current social structures and social discourse — the way people are talked about, categorized and regulated by those in authority. Power is not merely something wielded overtly by one group (e.g. males) to suppress another group (e.g. females). It refers to unconscious assumptions and reactions of well-meaning people. According to McLaren (1988), "The dominant culture is able to manufacture dreams and desires for both dominant and subordinate groups by supplying terms of reference (i.e. images, visions, stories and ideals) against which all individuals are expected to live their lives and in which the values of the dominant appear so correct that to reject them would be unnatural, a violation of common sense" (p. 174).

In the educational system, girls represent a disadvantaged group with respect to science and technology. In spite of well-meaning caregivers and parents, there are many subtle ways in which girls and boys are encouraged to conform to traditional gender roles. Race and class are also important factors as young women from lower income families or visible minorities are even less likely to take math, science and technology courses. When girls are not specifically encouraged to use computer technology, they are still subject to the constant bombardment of messages regarding what they can and cannot do based on their sex. Because their minds have been swayed and their confidence has been undermined, an equal opportunity approach is not good enough. We need to use affirmative action to encourage girls to use computers, particularly those who are doubly or triply disadvantaged due to their race or class. Equity of outcome is the goal.

Modelling and Adult Encouragement. A significant factor in determining gender differences in computer use at the preschool level is role modelling and teacher attitudes. In one study, teachers of four- and five-year-olds were observed to influence the proportion of girls to boys using the computers in a classroom by modelling appropriate behaviour and actively encouraging all children to use the computer (Woodhill, Anderson & Bernhard, 1985). Teachers' fear of technology may discourage girls from using computers. Parental encouragement is also extremely important. In an Ontario study, 82% of the boys but only 26% of the girls said that their parents had encouraged them to use computers (Carmichael, Burnett & Higginson, 1985).

Software. Computer games for young children often reflect values of competition, aggression, violence and militarism. On the other hand, programs that help the user take control in a non-aggressive manner have been found to be very appealing to girls; for example, the Logo computer language, drawing and graphics programs. Many girls like applications that allow them to make greeting cards, invitations, posters and newsletters. We need to scrutinize carefully each computer program for its hidden curriculum before it is offered to young children. Combat games don't just teach tactical skills, they also convey the hidden message that conflicts are best resolved by killing. A program needs to provide for social growth and a positive self-image, without being sexist, racist or violent.

Learning Style. Individuals approach learning in different ways that have been referred to as cognitive and personal styles. Girls may "lose interest" where a personal challenge is set up as a method and prerequisite for learning a new topic (See for example, Carmichael, et al., 1985). Turkle (interviewed by Rhodes, 1986) has made some pertinent

observations: "Not surprisingly, in our culture, girls tend to have different control orientation than do boys. The approach of 'Ah, a machine let me dominate it!' is not something that many youngsters share in quite that form." She argues that the "hard mastery" style of the imposition of will over the machine is largely a male response. Turkle concludes that "soft masters" (girls) need to be given the time and permission to develop their own way of approaching the machine.

Practitioners would do well to be aware of the different reactions of girls and boys to failure. Girls often attribute their failures to lack of ability rather than lack of effort; this leads to a sense of helplessness (Dweck & Reppucci, 1973). Teachers should therefore be ready to encourage girls who fail on a task to try harder and be persistent.

Classroom, Social and Material Factors. The way girls and boys interact with each other in the classroom affects how they learn. Boys are found to have a culture in which they share computer knowledge and experiences. Girls tend to have no such "culture" and lose interest in the area (Bernhard & Siegel in press). We can help by encouraging formation of self-selected, same-sex groups (e.g. a girls computer club).

The ratio of computers to children also tends to influence children's behaviour. It was found that with a 1:22 ratio there was aggressive behaviour and a sex difference favouring boys. When the ratio was 1:12, — i.e., more computers — there was no aggressive behaviour and the difference favoured girls (Lipinski, Nida, Shade & Watson, 1986).

Attitudes Toward Computers in Girls and Boys. The findings of many investigators suggest that boys have more positive attitudes toward computers than girls (e.g. Chen, 1986). Females express uncertainty and self-doubt, even when they perform as successfully as males. As early as kindergarten, children may perceive computer use as a masculine activity. Collis and Ollila (1985) summarized children's views:

> Computer use....[was] seen as a masculine activity, particularly by young boys. Little boys have already learned the culturally transmitted message: Computers are for boys (p.6).

Elliott (1989), in an Australian study of preschoolers' knowledge, attitudes and experience with computers, showed that four-year-old girls had positive attitudes toward computers and rated the computer area highly, although not as highly as did boys. In a large survey of K-12 students, Wilder, Mackie and Cooper (1985) found that both boys and girls perceived the computer to be more appropriate for boys than for girls. This sex-typing for computers was most pronounced in grade one.

There is increasing evidence that gender stereotyping for technology begins very early and that once these attitudes are established, they become extremely resistant to change. The preschool years are an ideal time to introduce children to technology in a gender-fair way; in this period of life, social practices may not have yet solidified to make girls averse to computers and technology.

Survey of Interventions for Girls

Broad Science and Technology Interventions

Empowerment and the improved performance of girls generally cannot occur without the presence of female role models. We all tend to be unaware of the degree to which we have been influenced by stereotypes. For example, 40% of teachers in an Ontario survey strongly agreed with the statement that it is more important for boys rather than girls to learn about computers (Moore, 1986). Clearly, preservice and inservice programs are needed to alert caregivers to the negative repercussions of stereotyping and to become aware of gender issues in math, science and technology. Female teachers also need time to acquire confident attitudes toward the technology — through upgrading, for example. A support group based on a collaborative model has been a good way to help teachers understand biases and improve their own practice (see Bernhard & Nyhof-Young, 1994).

Since children are especially influenced by stereotypical attitudes of parents and family members, collaboration between teachers and families is essential. To address this issue, a few school boards and independent consultants offer family workshops in math, science and technology designed to help parents become partners with children (Some examples in Ontario are Moore Learning, the Toronto Board of Education and the Lincoln Women Teachers' Association). They introduce math, science and technical concepts, and use activities to teach parents how to motivate and help children in those areas.

By the time children enter school, many are already locked into conventional stereotypes. Educators need to challenge these biases. One notable effort to alter children's aspirations at an early age is the "Primary Career Awareness Program" developed by the Windsor Women's Incentive Program. The aim of this program is to provide children with an awareness of potential careers. Using materials they can manipulate, children construct the buildings and services of their community. With the introduction of each place of employment, there is a discussion of who holds these jobs and who *can* hold them. By explicitly dealing with life issues at this early age, we can prevent stereotyping and avoidant behaviour patterns in later years.

Computer Interventions

Girls' attitudes toward computers have been the focus of several interventions. Two approaches have emerged: those based on providing equal opportunity and those based on special pro-

grams for girls to ensure equitable treatment and promote equal outcome.

In noting grade one children's tendency to view computer use as a masculine activity, Collis and Ollila (1990) used an equal opportunity approach in which children were first exposed to use of the computer language arts programs. Despite the intervention, the girls, like the boys, still saw the computer as masculine. Equal opportunities are simply not used where girls have already internalized and believed negative messages.

As a caregiver with egalitarian values and a focus on equity of outcome, I looked around my own preschool classroom and noticed many more boys than girls using computers. I wanted to actively intervene in order to improve girls' performance and alter their attitudes toward computers. I created a girl-friendly environment, with female instructors, girl-friendly software, and same-sex pairs (Bernhard, 1992).

Following the six-week program, I found that amongst my five-year-olds, both sexes *did* change to find computer use more appropriate for their own sex. Nonetheless, the boys performed better on the final computer tasks than did the girls, possibly because of an advantage in initial skills, stronger interest and the development of a sharing computer "culture" among them.

How do we explain the limited results of these small-scale interventions? In their excellent book, entitled *The Neuter Computer*, Sanders and Stone (1986) recommend "school-wide" interventions that "proceed on many fronts." According to the authors, school programs should focus specifically on girls, make computer use a social activity, avoid sexist computer practices and refuse to use violent and sexist software.

Many useful suggestions have also been made by Granstam (1986). For example, she suggests the establishment of a special "technology room" in the preschool where children are surrounded by technical gadgets and activities (e.g. magnetic boards, model seesaws, pendulums, thermometers, scales, clocks, lamps, batteries and a mini-electrical workshop). Other suggested activities include practice using tolls, experiments such as float and sink, and experiments with physical-phenomena such as magnetism, sound, echo effects and mirror effects.

Conclusion

There is evidence that disadvantages for girls in the educational system begin very early, far earlier than most of us have realized. A majority of researchers believe that changes in preschool and primary education are needed to encourage girls later to enter scientific and technical fields. We've identified a number of areas where caregivers can improve practices to help overcome the disadvantages faced by most young girls in science and computing. Educators can play an important role in making appropriate room arrangements for equal use time and the selection of girl-friendly software. We need to be aware of *likely* gender biases in our interactions with girls and boys. There is room for upgrading of practice through professional and in-service training that focuses on gender and cultural issues. Yet the classroom is not an isolated environment. Permanent improvements in classrooms require other changes in the culture of schools. The latter, in turn, is linked with broader movements of social change. It is unlikely that girls in high school will achieve equitable access to math, science and technology education unless women in the broader society have equitable access, representation and rewards in scientific and technical occupations. ◆

Judith Bernhard is an instructor in the School of Early Childhood Education at Ryerson Polytechnic University in Toronto, Ontario. She has written extensively about disadvantaged groups and equity issues in education.

References

Bernhard, J.K. (1992). Gender-Related Attitudes and the Development of Computer Skills: A Preschool Intervention. *The Alberta Journal of Educational Research*, **38**(3), 177-188.

Bernhard, J.K., & Nyhof-Young, J. (1994). Towards Increased Participation of Women in Science and Technology: Social Theory and Interventions for Girls in Ontario Elementary Schools. In L. Erwin and D. Maclennan (Eds.), *Sociology of Education in Canada*. Toronto: Copp Clark Longman Ltd.

Bernhard, J.K., & Siegel, L.S. (in press). Increasing Locus of Control for a Disadvantaged Group: A Computer Intervention. *Computers in the Schools*, **9**(4).

Carmichael, H., Burnett, D., & Higginson, W. (1985). *Computers, Children and Classrooms: A Multisite Evaluation of the Creative Uses of Microcomputers by Elementary School Children*. Ontario Ministry of Education.

Chen, M. (1986). Gender and Computers: The Beneficial Effect of Experience on Attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, **2**(3), 265-281.

Collis, B., & Ollila, L. (1985). *Gender Stereotypes about Reading, Writing, and Computer Use in Preschool, Kindergarten, and Grade 1 Boys and Girls*. Unpublished manuscript, University of Victoria.

Collis, B., & Ollila, L. (1990). The Effect of Computer Use on Grade 1 Children's Gender-Stereotypes about Reading, Writing and Computer Use. *Journal of Research and Development in Education*, **24**(1), 14-20.

Dweck, C.S., & Repucci, N.D. (1973). Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, **25** (1), 109-116.

Elliott, A. (1989). Girls, Computers and Early Childhood Education. In N.J. Kyle (Ed.), *Women as Educators in 19th and 20th Century Australia*. Wollongong: The University of Wollongong.

Granstam, I. (1986). Technology for Girls in Sweden. *European Journal of engineering Technology*, **11** (3), 201-207.

Lipinski, J.M., Nida, R.E., Shade, D.D. & Watson, J.A. (1986). The Effects of Microcomputers on Young Children: An Examination of Free-Play Choices, Sex Differences and Social Interactions. *Journal of Educational Computing Research*, **2** (2), 147-166.

McLaren, P. (1988). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.

Moore, B.G. (1986). *Equity in Education: Gender Issues in the Use of Computers*. A review and bibliography. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Rhodes, L. (1986). On Computers, Personal Styles and Being Human: A Conversation with Sherry Turkle. *Educational Leadership*, **43** (6), 12-16.

Sanders, J.S., & Stone, A. (1986). *The Neuter Computer: Computers for Boys and Girls*. New York: Neil-Schuman Publishers, Inc.

Wilder, G., Mackie, D., & Cooper, J. (1985). Gender and Computers: Two Surveys of Computer-Related Attitudes. *Sex Roles*, **13** (3-4), 215-228.

Woodill, G., Anderson, K., & Bernhard, J. (1985). *Computers, Sexism and Young Children*. ECCO/AEDS Conference Proceedings, 323-325.

BEST COPY AVAILABLE

Mr. Day Care Reaches Mile "O" in St. John's, Newfoundland

by Joanne Morris

The summer of 1994 brought the conclusion of Howard Clifford's "On the Road for Quality Child Care" trip to raise awareness about child care issues in Canada. After bicycling and kayaking his way from Prince Rupert, British Columbia to Cape Breton, Nova Scotia during the summers of 1992 and 1993, Clifford set out on July 18th to cycle his infamous bike "Skooter" across Newfoundland.

Clifford began his Newfoundland journey in Port-aux-Basques, out of shape and overweight, facing 1600 kilometres of rugged terrain. To make matters worse, the hardest part of the cycling came on the third day when he covered 175 kilometres of mountainous territory between Corner Brook and Rocky Harbour in Gros Morne National Park. However, as challenging as the terrain was, the most gruelling day was spent on the Labrador coast, where the air was thick with black flies. "It was like a Steven King novel!" exclaimed Clifford. Nevertheless, everywhere he went he raved about the august beauty of Newfoundland.

Howard Clifford poses proudly at Mile "0" in St. John's, Newfoundland, surrounded by (from left to right) Mary Gosse-Prowse, chairperson of AECENL, Sharon Hope Irwin, director of SpeciaLink, Christine McLean, chairperson of AECENL, and her son Jackson McLean.

Throughout the trip, Clifford was accompanied by his wife Jean, sons Chad and Barry, family friend Tanya, and colleague Sharon Hope Irwin of SpeciaLink in Cape Breton, Nova Scotia. The hospitality that Newfoundlanders extended to Clifford never ceased to amaze him. It affirmed his belief that a trip celebrating child care workers and the joys of childhood had struck a responsive chord in Newfoundland — just as it had all across Canada.

Clifford was pleasantly surprised with the number of dignitaries who greeted him and joined in the festivities. "Where else would you find a Minister of Social Services, the Honourable Tom Lush, inviting us to his cottage and offering every kindness, including cooking breakfast at 6:30 in the morning?" asked Clifford.

Most of all, it was the staff and children who moved Clifford. Seeing the children participate in various parades and welcoming events made him realize that the children really were what it was all about. Early childhood educators from across the province also proved to be an inspiration for Clifford. "I listened with a heavy heart as I heard how difficult it was becoming for staff to keep their doors open and offer the quality of service that is so sorely needed. However, at the same time I felt heartened by their dedication and commitment," noted Clifford.

On August 7th, as Clifford rode into St. John's and up to the Mile "0" sign outside city hall, he was greeted by a crowd of people, including mayor John Murphy, councillor Marie White and members of the Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador (AECENL). From there, everyone went to Pippy Park for a grand parade and family picnic. Afterwards, Clifford and his family spent a complimentary night at the Journey's End Hotel — a fitting end to a long journey.

Clifford's message was strong and sincere — child care is worth working for and some day a national child care program will be a reality. Clifford's determination and dedication are very special and the national child care community owes him a big thanks for promoting quality child care across this country. ◆

Howard Clifford is welcomed by a group of children in Gander, Newfoundland.

Joanne Morris is the past-president of the Canadian Child Care Federation.

Across Canada Network

ONTARIO

Tess Ayles has been elected CCCF director for Ontario. Ayles is currently executive director of Umbrella Central Daycare Services in Toronto, Ontario. Her past accomplishments include teaching early childhood education at George Brown and Centennial colleges, founding two child care centres and one parent cooperative, and co-authoring several books. In 1967, she was awarded the Canadian Merit Award for Outstanding Woman of the Year.

NOVA SCOTIA

The *1994 Report of the Nova Scotia Round Table on Day Care* has been released. The report includes results and recommendations from a survey of the needs of the licensed private child care sector, a study of income and expenditure in licensed Nova Scotia child care centres and reports of committee work on training and legislation. The document also includes the results of a survey about how child care centres earn and spend their money. The new chair of the Nova Scotia Round Table on Day Care is Peggy Mahon.

BRITISH COLUMBIA

The Ministry of Social Services in British Columbia has increased day care subsidy rates, effective October 1, 1994. The minimal subsidy increase was two per cent.

On June 28, the Ministries of Attorney General and Social Services announced new initiatives to protect children from known abusers. Included in the initiatives is proposed legislation that will make criminal record checks (CRCs) mandatory for all current and prospective employees and licensees who work with children in agencies that are operated or licensed by, or receive operating funding from, the provincial government. Although Early Childhood Educators of British Columbia (ECEBC) is supportive of the legislation, they disagree with the requirement that the employer/licensee is responsible for determining the relevance of a CRC. Instead, ECEBC recommends the establishment of a government-sponsored body or agency that would determine the relevancy of a criminal record and house all CRC documents. The new legislation is expected in the spring of 1995.

NOVA SCOTIA INFORMATION AND COMMUNICATION SERVICES

Community Services Minister Jim Smith thanks Elaine Ferguson, executive director of Child Care Connections-NS, for his new "Child Care Cares" t-shirt. The t-shirt was presented during a ceremony at Province House proclaiming Child Care Awareness Days from August 23 to September 10 in Nova Scotia. Events celebrating Child Care Awareness Days were held throughout the province to focus attention on the valuable role child care centres play in the lives of young children.

SASKATCHEWAN

The Child Care Advisory Board to the Minister of Social Services has recommended that criminal record checks for child care personnel be included in provincial day care regulations. The Advisory Board has also recommended that graduates of Early Childhood Development programs be referred to as early childhood educators.

The curriculum review committee of the Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology met recently to consider changes to early childhood development training programs in the province. The CCCF *Guidelines for Training in Early Childhood Care and Education* were used to guide the process. The committee recommended changing the name of Early Childhood Development programs to Early Childhood Care and Education. Changes to the curriculum are to be implemented in September 1995.

QUEBEC

On October 7, Pauline Marois, Minister of Child Care Services, announced a $6.5 million subsidy to child care centres to support an anticipated salary increase under an exemption and financial assistance program. Child care centres will receive $193.35 for each child care space or licence. This amount will be included in their operating grant to help them cope with staff wage increases until the end of the present fiscal year without parents having to pay increased fees. A working group of representatives of child care services will review the financing of child care services. This group will be coordinated by the Office des services de garde à l'en-

BEST COPY AVAILABLE

tance. The new financing proposal must be submitted to the Minister by January 1995.

NORTHWEST TERRITORIES

On September 1, Richard Nerysoo, Minister of Education, Culture and Employment, announced that the name "Child Day Care Program" was being changed to "Early Childhood Program." The new manager of the Early Childhood Program is M.J. Patterson. Nerysoo also announced a number of other enhancements to the program including: contributions to help with the start-up costs of early childhood programs; a proposal to introduce wage enhancements; increased support for early intervention programs for children at risk; and subsidies for low-income parents who are employed or training part-time and require part-time child care.

YUKON

The Department of Health and Social Services has reinstated the pre-school operating fund. This allows pre-school centres to apply for a grant (maximum $2,000) to offset operating and maintenance costs.

ALBERTA

The Alberta government has introduced a bill that would allow family day home providers to care for up to six children — twice the previous limit — without a licence or government safety monitoring. Social Services Minister Mike Cardinal says it will give parents more flexible child care options. If the Bill passes, 54 existing licensed family day homes would be unregulated. Cardinal says the change will save the government an unspecified amount of money.

The City of Medicine Hat Day Care Services recently celebrated 25 years of service to the community. A gala reception was held September 30, hosted by Gitta Hashizume, chairman of the Family and Community Support Services Advisory Board. Howard Clifford, the national advisor on child care to the federal government, also joined in the celebrations.

NATIONAL

On October 5, Lloyd Axworthy, Minister of Human Resources Development Canada, released the government's discussion paper summary, entitled *Agenda: Jobs and Growth, Improving Social Security in Canada*. Opportunities to take part in social reform include: public hearings by the Parliamentary Standing Committee on Human Resources Development; contact with MPs; consultation seminars across the country; and a special workbook on reform that can be completed by individuals and sent to the Honourable Lloyd Axworthy. If you have any questions or comments about the consultation process, call 1-800-735-3551. Requests for copies of the discussion paper, executive summary or background papers should be faxed to (819) 953-7260.

MANITOBA

On September 9, Federal Human Resources Development Minister Lloyd Axworthy and Manitoba Family Services Minister Bonnie Mitchelson announced a joint provincial/federal pilot project that will provide 4,000 sole parents currently on welfare with the tools they need to find employment, build careers and provide a better future for their children. The five-year "Taking Charge!" program will identify specific kinds of help — from child care to additional training, family support services and job placement — that each participant needs. ◆

NEW BRUNSWICK

A family policy secretariat has been established in New Brunswick to coordinate all family-related activity in one area of government. Dr. Marilyn Trenholm has been appointed Minister of State for the Family. Federal Human Resources Development Minister Lloyd Axworthy says his department will provide $200,000 for the new secretariat, which will help develop initiatives to support the family unit in the province. It will deal with such topics as family violence, early childhood intervention, effective parenting courses and strategies for developing mentorship and family support programs.

A series of workshops about inclusive child care, held in the spring of 1994, resulted in a *Workshop Summary Report* containing participants' ideas and recommendations about integrated child care services. This report was recently presented to government representatives and invited guests at a breakfast meeting held by the Early Childhood Coalition Petite Enfance and the New Brunswick Association for Community Living. The meeting marked the beginning of a discussion between government and key stakeholders that will result in the revision of the provincial standards for integrated day care.

PRINCE EDWARD ISLAND

In September, Holland College opened a new Child Development Centre. Although the College owns the facility and the equipment, the service to children and families has been contracted out.

The provincial government has contracted with the Early Childhood Development Association of Prince Edward Island to provide a support service for the inclusion of children with special needs in child care settings.

NEWFOUNDLAND

Kay Young is the new Minister of Social Services in Newfoundland.

Family and Rehabilitative Services has contracted with the Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador for a seven-month pilot project to implement certification for early childhood educators. ◆

CALENDAR

JANUARY

20 — 21

Dartmouth, Nova Scotia

The sixth annual Child Care Connection - NS conference and trade show will focus on "Quality Child Care: A Good Place to Grow." Special guest and keynote speaker will be Alice Sterling Honig, a recognized authority on infant and toddler development, caregiving and parent involvement. Workshops will include: Keeping the Cash Flowing — Effective Collections; Working Together — Caring and Communicating; Licensing Child Care Centres — Who Does What?; and Building Support Networks. Contact: Child Care Connection - NS, Suite 100, 1200 Tower Road, Halifax, Nova Scotia, B3H 4K6. Telephone: (902) 423-8199 or 1-800-565-8199 (in Atlantic Canada). Fax: (902) 492-8106.

FEBRUARY

11

Toronto, Ontario

The 10th annual conference of Umbrella Central Day Care Services will focus on "Caring for the Caregiver." Keynote speaker Jane Farris is a speaker, trainer, consultant and author of the book *Finding the Balance*. Farris will discuss issues such as work and family balance, self-nurturing and getting more of what you want in life. Contact: Umbrella Central Day Care Services, 79 Westbourne Avenue, Scarborough, Ontario, M1L 2Y6. Contact: (416) 750-9121. Fax: (416) 750-9033.

APRIL

6 — 7

Ottawa, Ontario

The national conference "Therapeutic Camps for Children Adolescents," is being sponsored by the Recreation Discipline and Children's Outpatient Department of the Royal Ottawa Hospital. Presenters will include clinicians from therapeutic camps across Canada and the United States. Contact: Wilcom Services Inc., 59 Horner Drive, Nepean, Ontario, K2H 5G1. Telephone: (613) 596-6064. Fax: (613) 596-0711.

6 — 8

Winnipeg, Manitoba

The theme of the Manitoba Child Care Association's 18th annual provincial conference will be "Together We're Better." Contact: Debra Mayer at the MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba, R2W 4X3. Telephone: (204) 586-8587. Fax: (204) 589-5613.

7 — 8

St. John's, Newfoundland

The third annual early childhood conference sponsored by the Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador will be held at the Littledale Conference Centre in St. John's, Newfoundland. Contact: AECENL, P.O. Box 21462, Torbay Road, St. John's, Newfoundland, A1A 4J7.

27 — 29

Whistler, British Columbia

"Together: 25 Years of Stories to Tell," will be the theme of the 25th annual conference of the Early Childhood Educators of British Columbia. The conference will feature a unique exploration and celebration of the growth in the diversity of early childhood literature. Noted authors, story-tellers and illustrators will lead discussions on current theories and practice in children's literature. Contact: ECEBC Conference Secretariat, c/o Events by Design, #601 - 325 Howe Street, Vancouver, British Columbia, V6C 1Z7. Telephone: (604) 669-7175. Fax: (604) 669-7083.

27

Winnipeg, Manitoba

The Manitoba Child Care Association (MCCA) will be celebrating Worthy Wage Day on Thursday, April 27, 1995. For more information contact: The MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba, R2W 4X3. Telephone: (204) 586-8587. Fax: (204) 589-5613.

MAY

21 — 27

Saskatchewan

This year, Child Care Week will be held in Saskatchewan from May 21 — 27. The Saskatchewan Child Care Association has designated May 23 as "Caregiver Appreciation Day."

22 — 24

Waltham, Massachusetts

The theme of the Child Welfare League of America North Atlantic Region Training Conference will be "In Support of Children, Families and Communities: The Best of Who We Are." The conference will honour the accomplishments of child welfare workers, staff members, foster parents, board members and volunteers. Workshops will look at excellence in personal commitment and examine how organizations can promote high quality throughout the field. Contact: The Italian Home for Children, 1125 Centre Street, Jamaica Plain, MA, 02130-3445. Telephone: (617) 524-3116. Fax: (617) 983-5372.

24 — 27

Hamilton, Ontario

The 43rd annual conference of the Association of Early Childhood Educators, Ontario, will be held in Hamilton under the theme "Celebrating our Roots and Wings." Contact Eduarda Sousa at AECE.O, 40 Orchard View Blvd., Suite 211, Toronto, Ontario, M4R 1B9. Telephone: (416) 487-3157 or 1-800-463-3391. Fax: (416) 487-3758.

25 — 27

Calgary, Alberta

The theme of the Canadian Child Care Federation's fourth annual conference will be "Caring for a Living," focusing on those who care for the children. The conference will include plenary sessions, key-note speakers, a trade show and an evening of western hospitality. There will be workshops to develop skills, to feel empowered, and to engage in humour and fun. Contact: The CCCF, 306-120 Holland Ave., Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Telephone: (613) 729-5289. FAX: (613) 719-3159. •

Resources

The *Directory of Canadian Child Care Organizations*, published by the Canadian Child Care Federation (CCCF), lists national, provincial, regional and local child care organizations and training institutions across Canada.

The directory comes in a bilingual format and costs $10 for CCCF members, $20 for non-members. Send cheques or money orders to the Canadian Child Care Federation, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario, K1Y 0X6. Telephone: (613) 729-5289. Fax: (613) 729-3159.

The Health of Canada's Children: A CICH Profile, 2nd Edition, is a comprehensive report on the health status of children and youth living in Canada. The report, which is a publication of the Canadian Institute of Child Health (CICH), is based on Canadian data, consultations across the country and advice from experts in many fields. By combining meaningful graphs with brief narrative, the *CICH Profile* portrays the physical, mental, social and emotional well-being of children and youth in a reader-friendly format.

Copies of this book may be obtained, in English or French, for $30 (plus GST and shipping & handling) from the Canadian Institute of Child Health, 885 Meadowlands Dr. E., Suite 512, Ottawa, Ontario, K2C 3N2. Telephone: (613) 224-4144. Fax: (613) 224-4145.

A Statistical Profile, 2nd Edition, also published by the CICH, is a statistical compendium to *The Health of Canada's Children: A CICH Profile, 2nd Edition*. This book provides background data for professionals and researchers.

To order a copy in English or French, send $40 (plus GST and shipping & handling) to the Canadian Institute of Child Health, 885 Meadowlands Dr. E., Suite 512, Ottawa, Ontario, K2C 3N2. Telephone: (613) 224-4144. Fax: (613) 224-4145.

Convention on the Rights of the Child: A Catalogue of Resource Materials: Part I has been compiled to provide readers with key materials about the United Nations Convention on the Rights of the Child. Informative documents and educational tools on children's rights and the Convention are included, as well as a list of resource persons and organizations. Part II will expand on the Areas of Application of the Convention as found in Part I.

Bilingual copies can be obtained for $5.50 (plus GST and shipping & handling) from the Canadian Coalition for the Rights of Children, 339-180 Argyle Avenue, Ottawa, Ontario, K2P 1B7. Telephone: (613) 788-5085. Fax: (613) 233-3096.

Child Welfare in Canada: The Role of Provincial and Territorial Authorities in Cases of Child Abuse was produced by the Federal-Provincial Working Group on Child and Family Services Information. This report outlines the roles and responsibilities of provincial and territorial child welfare authorities in cases of child abuse and neglect. It also presents available statistics on abused and neglected children as identified by child welfare authorities. The report reflects the provisions of each province/territory as of July 1, 1992.

Copies can be obtained in English or French, free of charge, from the National Clearinghouse on Family Violence, Family Violence Prevention Division, Health Programs and Services Branch, Health Canada, Ottawa, Ontario, K1A 1B5. Telephone: 1-800-267-1291. ISBN 0-662-21454-4.

The Progress of Nations 1994, published by the United Nations Children's Fund (UNICEF), is an annual report card on the commitments made at the 1990 World Summit for Children. Each year, it brings together the most recent statistics to record national achievements in child survival, health, nutrition, education, family planning and progress for women.

Copies can be obtained in English or French, free of charge, from UNICEF Canada, 443 Mount Pleasant Road, Toronto, Ontario, M4S 2L8. Telephone: (416) 482-4444.

Administering Early Childhood Settings, The Canadian Perspective, 2nd Edition, written by Marilynn Yeates, Donna McKenna, Carolyn Warberg and Karen Chandler, is designed to help student-teachers gain an understanding of what is often thought of as "the other side of child care" — the administrative, advocacy and professional responsibilities of early childhood educators. Chapter topics include: the role of government; developing curriculum — the supervisor's role; staffing — the key to quality; the organization framework; and financial matters.

Copies can be obtained for $30.50 (plus GST and shipping & handling) from Maxwell Macmillan Canada Inc., 1200 Eglinton Avenue East, Suite 200, Don Mills, Ontario, M3C 3N1. Telephone: 1-800-465-2288. ISBN 0-02-954205-7.

Hear My Roar: A Story of Family Violence, written by Ty Hochban and illustrated by Vladyana Krykorka, tells the story of a father who becomes abusive towards his wife and child. As the mother grows concerned about the effect of the violence on her family, she seeks help and takes action to end the abuse. *Hear My Roar*, which is written for children five years of age and over, features a family of small creatures whose situation parallels real-life examples of abuse. An introduction discusses how to use this story with children.

The book is available for $9.95 (plus GST and postage & handling) from Firefly Books, 250 Sparks Avenue, Willowdale, Ontario, M2H 2S4. For inquiries call (416) 499-8412; to place an order call 1-800-387-6192. ISBN 1-55037-969-0

Solution for Randy's Problem, written by Glennis Koenig, is a full-colour children's book about a little boy who has learning disabilities. With the help of his loving family and the cooperation of a caring community, Randy is able to become a happy and responsive child. *Good-bye for Now Grandpa*, another children's book by Koenig, helps children come to terms with the death of a loved one.

Each book costs $2.95 (plus GST and $1.00 for shipping & handling) and can be ordered from Blue Ribbon Book-House, Box 158, Shakespeare, Ontario, N0B 2F0. Telephone: 1-800-667-8218.◆

HEATHER
Child Care Supplies Ltd.

NEW ADDRESS

5650 Tomken Road, Unit 7
Mississauga, Ontario L4W 4P1
Fast Fax 905-625-7573
or
905-896-4955
(Free Delivery in Ontario)

NEW PHONE NUMBERS

Toll Free 1-800-268-5661
Toronto Line 416-248-1791
Local Lines 905-625-6133

DIRECTORY OF CANADIAN CHILD CARE ORGANIZATIONS

The new edition of the Directory is now available.

It lists national, provincial, regional and local child care organizations and training institutions.

$10 for members, $20 for non-members

CCCF, 120 Holland Avenue, suite 306, Ottawa, ON K1Y 0X6
telephone (613) 729-5289 fax (613) 729-3159

Call for Nominations

The Canadian Child Care Federation's

Award for Excellence in Child Care

The Award

The Canadian Child Care Federation's Award for Excellence in Child Care honours individuals who have made an outstanding contribution to the field of child care.

The award will recognize achievements in the following areas of child care:

- caregiving
- new initiatives
- quality
- research
- education
- policy
- advocacy.

The award is presented biennially, in conjunction with the spring conference of the Canadian Child Care Federation. Up to three nominees will be awarded medals for Excellence in Child Care at the May 1995 conference in Calgary.

Award Candidates

The Award for Excellence in Child Care recognizes accomplishments of individuals who work in all areas of child care, including those who work directly with children. Nominees must have given their time, talent and energy to enhance child care in Canada and have:

- contributed to a higher quality of child care, locally, provincially or nationally
- advocated on behalf of children, families or caregivers
- made a recognized contribution to the profession
- assumed a high level of responsibility
- demonstrated commitment and creativity.

Nominees do not need to be members of the Canadian Child Care Federation. Current members of the Board of Directors are ineligible for nomination.

Nominations Procedure

A nomination for this award must be made by two or more current members of the Canadian Child Care Federation. There are no nomination forms. Individuals or organizations submitting a nomination must include:

- letter(s) of recommendation by the two or more members making the nomination
- the nominee's full name, address, telephone numbers
- a clear statement of the nominee's achievements and why she/he is being recommended for this award
- a curriculum vitae, biographical information and/or other supporting documentation relevant to the award.

The Selection Committee is comprised of members of the Board of Directors of the Canadian Child Care Federation. The criteria for selection includes: the length and degree of personal commitment; the impact of the nominee's activities on children and/or the child care field; demonstrated creativity and innovation; and the ability to overcome difficulties.

Nominations must be received by **January 15, 1995**. Submissions are to be made to:

Award Selection Committee
Canadian Child Care Federation
120 Holland, #306
Ottawa, Ontario
K1Y 0X6
613-729-5289 (phone)
613-729-3159 (fax)

There are four membership categories within CCCF:

Student: for full-time students in early childhood education ($25)

Individual: for individuals with a personal commitment to the goals of CCCF ($30)

Program: for agencies, child care centres, toy lending libraries, resource centres and interested groups of 20 or fewer ($45)

Organizational: educational / training institutions, provincial organizations and other child care organizations with 20 members or more ($85)

MEMBERSHIP APPLICATION (please print)

Name/Contact Person ______________________

Organization/Program ______________________

Address ______________________

____

Telephone: Work (____) ____________ Home (____) ____________

Yes, I/We support the goals and objectives of the Canadian Child Care Federation and wish to join. Enclosed please find a cheque or money order for the membership fee.

Signature ______________________

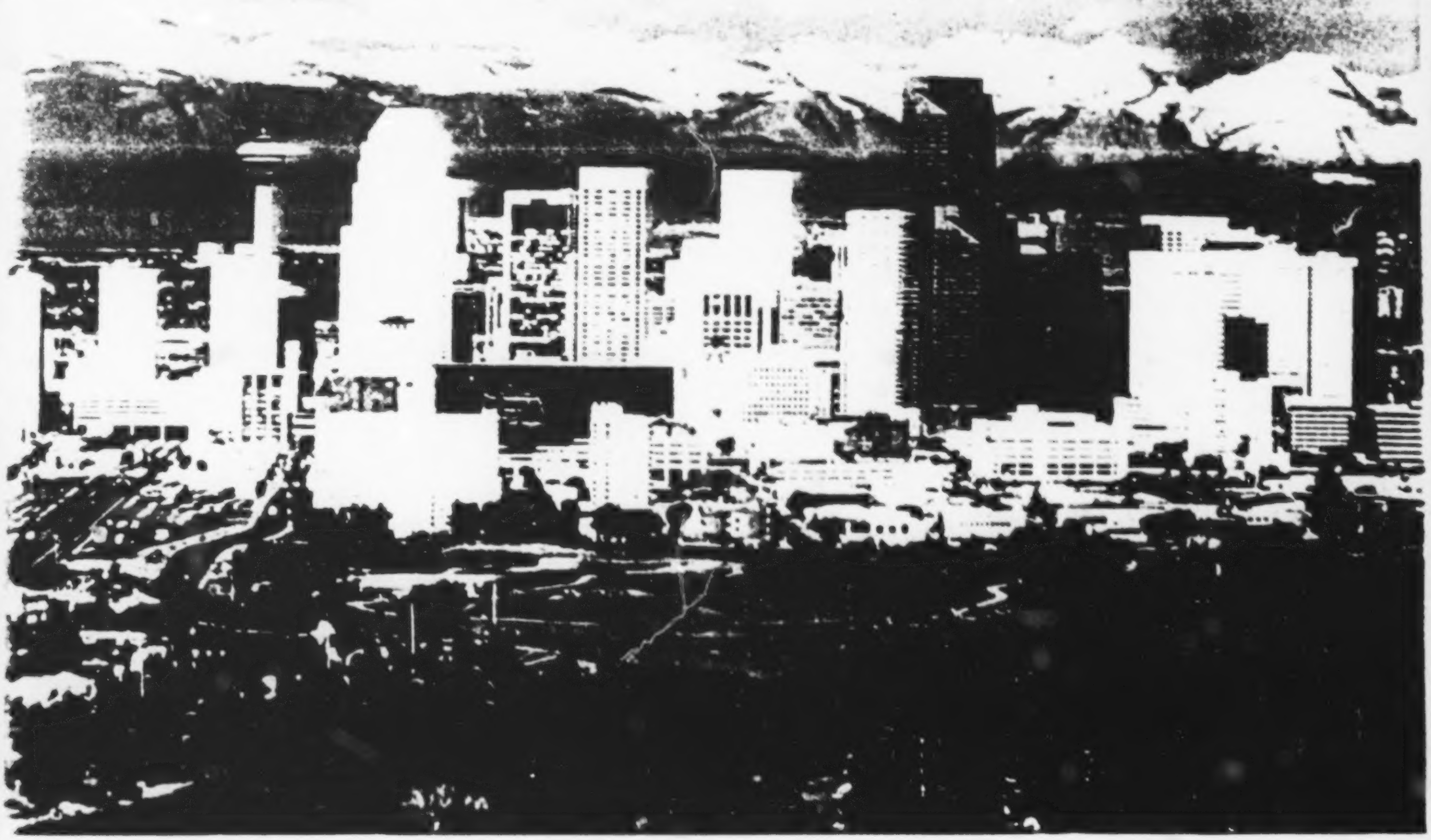
MEMBERSHIP FEES

- ☐ Student $25
- ☐ Individual $30
- ☐ Program $45
- ☐ Organization $85
- ☐ Foreign $60
- ☐ Subscription to *Interaction* $50 (applicable to non-members only)
- ☐ Donation ________
- ☐ Patron ($200+) ____

CCCF, 120 Holland Avenue, Suite 306, Ottawa, Ontario K1Y 0X6
(613) 729-5289; Fax (613) 729-3159
Charitable status # 0806240 - 09
GST Registration No. R106844335 ISSN 0835-5819

Caring for a Living

C A L G A R Y 9



Canadian Child Care Federation

Fourth National Conference

Calgary Convention Centre ◆ May 25 - 27, 1995

"The National Conferences are a must!" — CCCF Survey Respondent

Caring for a Living

C A L G A R Y 9 5

The Canadian Child Care Federation invites you to our fourth national conference May 25, 26 and 27, 1995 at the Calgary Convention Centre. Choose two, three or four days of networking and professional development with 1,000 child care professionals from across Canada.

Accommodation:

Caring for a Living delegates are being offered reduced rates at: The Palliser Hotel (across from the Calgary Convention Centre: $100/day) Radisson Plaza Hotel (attached to the Calgary Convention Centre: $100/day) University of Calgary Residence (on the Light Rail Transit: $35/day)

Registration:

Full registration details will be available at the end of January. Early bird registrations by March 15, 1995 are $235 for members; $175 for full-time students. Registration fee includes breakfast and lunch for Friday and Saturday.

Transportation:

Canadian Airlines is pleased to offer conference delegates a 30% discount on regular fares. For the very lowest airfares, check out seat sales in your region right away.

THUR 25 MAY

Pre-Conference Day Warm Up

(Workshops range from $50-$75)

This is the pre-conference day that you requested. Pick a workshop on a topic you'd like to explore in depth or hop on a bus and let your Federation co-workers show you their day care facilities:

- *A Day at The Plains Indians Cultural Survival School*
- *National Training Issues*
- *Special Needs Workshop*
- *Tours of Calgary's Day Care Centres*
- *Under One Moon* - Multiculturalism Workshop
- *Understanding/Researching the Work of Care*
- *Worthy Wages Campaign*

FRI 26 MAY

The first day of the conference will open with a kick-off breakfast to get you energized and networking before your workshop sessions begin. Lunch will be offered in the trade show area to give you ample time to check out new products and discuss your needs with the 60 companies displaying their wares. After a full day of professional development, you'll be ready for a social night! Bring your cowboy boots and line dancing skirt for an evening of Calgary-style fun — a country hoe-down supper and wild west entertainment.

SAT 27 MAY

The last day of the conference will continue with workshops and presentations by key child care professionals interspersed with coffee/juice breaks to give you maximum networking time. You'll be gathering for a special lunch featuring high profile speakers and the presentation of The Award for Excellence in Child Care. Caring for a Living will wrap up from 4:00 to 5:00 pm with a closing session that will invigorate and empower you.

SUN 28 MAY

Post-Conference Tour of Banff Daycare Centre

($35 includes light lunch)

Extend your conference experience by one day with this scenic bus trip to tour the Banff Daycare Centre. The bus will leave at 9:30 am and return at 5:00 pm.

"I will never be able to express properly how thrilled I am to have been at the 1993 conference nor my gratitude for having had the chance to participate."

C. H., Ontario Home Child Care Provider

"The Canadian Child Care Federation's link across this huge country is incredibly important. We need to know and experience our strengths."

CCCF Member

For further information on Caring for a Living Calgary 95, contact The Canadian Child Care Federation, Suite 306, 120 Holland Ave., Ottawa, ON K1Y 0X6 Tel (613) 729-5289 Fax (613) 729-3159

VOL. 8 Nº 4 HIVER

Interaction

PUBLICATION DE LA FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Les enfants et les ordinateurs

◆

Les routines de l'habillage hivernal

◆

Le jeu constructif

BEST COPY AVAILABLE

Interaction

VOLUME 8 NUMÉRO 4 HIVER 1995

PUBLIE PAR LA FEDERATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE A L'ENFANCE

Redactrice	Susan Vaughn
Publicite	Mary Ahearn
Design/Mise en page	Susan Sullivan
Traduction	Sodes
Impression	M.O.M. Printing

FEDERATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE A L'ENFANCE

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Conseil de direction

Presidente	Cathy McCormack
Vice-presidente	Gail Szautner
Secretaire-tresorier	Milton Sussman
Presidente sortante	Joanne Morris

Administratrices (teurs)

C.-B.	Linda McDonell
Alberta	Karen Charlton
Saskatchewan	Karen Troughton
Manitoba	Frances Evers
Ontario	Tess Ayles
Quebec	Daniel Berthiaume
Nouveau-Brunswick	Lynda Homer
Nouvelle-Ecosse	JoAnne Hurst
I.-P.-E.	Cynthia Rice
Terre-Neuve	Helen Sinclair
Yukon	Sandra Beckman
T.-N.-O.	Gillian Moir

Personnel

Dianne Bascombe	Directrice generale
Anne Maxwell	Directrice des services à l'information
Danielle Belair	Chef des services administratifs
Mary Ahearn	Coordonnatrice des relations publiques
Catherine Ryerse	Rédactrice, Point de mire
Susan Vaughn	Rédactrice, Interaction
Jennifer Murphy-Hupe	Agente à l'information
Gaetane Huot	Agente à l'adhésion
Lyne Flansberry	Adjointe administrative
Lynne Larocque	Commis/receptionniste

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance a pour mission principale d'améliorer la qualite des services de garde d'enfants offerts aux familles canadiennes.

LA FÉDÉRATION DÉSIRE ENTRE AUTRES :

fournir de l'information et faciliter la communication au sein d'une vaste gamme de groupes cibles. Les services et les programmes de la Federation sont destines aux prestatrices de services directs, aux organisations de services de garde, aux etablissements d'education, aux decideurs politiques et aux leaders d'opinion publique;

◆

soutenir les initiatives destinées à ameliorer les competences, l'expertise et la prise de conscience des groupes cibles quant à leurs roles en vue d'ameliorer la qualité des services de garde. Les initiatives et les plans d'action de la Féderation comportent souvent un element de sensibilisation;

◆

s'orienter davantage vers les politiques et la recherche, influer sur l'orientation de la politique en matiere de services de garde et soutenir la recherche destinee à ameliorer la qualité des services de garde à l'enfance.

◆

FCGSE/CCCF reçoit des subventions de Développement des ressources humaines

N° d'enregistrement TPS - R 106844335

CONTENU

OPINIONS

Dans les coulisses . . . 2
Lettres . . . 2
La Fédération au jour le jour : Réunion du conseil d'administration de la FCSGE au Yukon . . . 3
De mon observatoire . . . 5
par Marilynn Yeates
L'importance des routines de l'habillage hivernal pour les poupons et les tout-petits . . . 6
par Jennifer Murphy-Hupé
Survivre au cauchemar de l'hiver : Comment habiller les enfants d'âge prescolaire pour le jeu extérieur . . . 8
par Rae Shepp
Les ordinateurs dans les services de garde pour enfants d'âge scolaire . . . 10
par Tyson Schoeber et Astrid Hiltner
Revue : Livres pour enfants . . . 12
par Suzanne A. Delisle et Alfonsina Clemente

PRATIQUE

Mettre en place une politique concernant le VIH et le sida . . . 13
par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky
Demandez à votre professionnelle de la santé : Les allergies chez les enfants . . . 17
par Deborah Kernested
Initiatives créatrices : Jeu constructif . . . 19
par Suzanne Legault
Initiatives créatrices : Éducation environnementale pour jeunes enfants . . . 21
par Wayne D. Eastman

À PROPOS

Les jeunes enfants et les micro-ordinateurs : un second regard . . . 24
par Larry Prochner
Les logiciels multimédias pour les jeunes enfants . . . 26
par Gary A. Woodill
Garde à l'enfance intégrée et ordinatique adaptable . . . 28
par Sharon Hope Irwin
L'informatique dans les garderies . . . 32
par Daniel Berthiaume

NOUVELLES

Échos de la Recherche : Vers l'équité : milieux de l'éducation de la petite enfance qui stimule l'intérêt des filles pour les sciences et la technologie . . . 34
par Judith Bernhard
Monsieur Garde à l'enfance clôture son périple à St-Jean, Terre-Neuve . . . 37
par Joanne Morris
Réseau pancanadien . . . 38
Calendrier . . . 40
Ressources . . . 41

Photo de la page couverture prise par Philip Vaughn au Algonquin College Early Learning Centre à Nepean (Ontario).

Afin d'éviter d'alourdir inutilement le texte et compte tenu de la majorité féminine dans le milieu des services de garde, nous emploierons le féminin tout au long de cette publication.

***INTERACTION** est publié trimestriellement et distribué aux membres de la Féderation. Toute annonce publicitaire doit être approuvée par la rédaction. La Féderation canadienne des services de garde à l'enfance n'est pas responsable des déclarations ou représentations de fait ou des opinions presentées dans les annonces publicitaires paraissant dans **INTERACTION**. L'approbation des annonces publicitaires par la Féderation n'implique pas qu'elle endosse les produits ou les services qu'on y vante. Les taux concernant la publicité sont communiqués sur demande. Circulation : 2 500. Les opinions exprimées dans cette publication n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de la Fédération. A l'exception des oeuvres protégés par des droits d'auteur, les articles de **INTERACTION** peuvent être reproduits à condition d'en mentionner la source et de nous faire parvenir un exemplaire de la publication contenant les passages reproduits. Prière d'adresser toute correspondance à la : Rédactrice, **INTERACTION**, FCSGE/CCDCF, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6, (613) 729-5289, Télécopieur (613) 729-3159.*

BEST COPY AVAILABLE

Dans les coulisses

Le présent numéro de *Interaction* est consacré à l'utilisation des ordinateurs dans le domaine de l'éducation à la petite enfance. Dans «Les jeunes enfants et les micro-ordinateurs : un second regard», Larry Prochner se demande si les ordinateurs méritent une place permanente dans les salles de classe en ÉPE et traite de l'importance de les utiliser dans une perspective éducative responsable. Sharon Hope Irwin parle des avantages pour les tout jeunes enfants d'utiliser la microtechnologie dans l'article «Garde à l'enfance intégrée et ordinatique adaptable». Pour les personnes intéressées à en savoir plus sur les CD-ROM, Gary Woodill discute des logiciels multimédias pour les jeunes enfants et donne des conseils judicieux pour un bon achat. Toute personne qui pense acheter un ordinateur à des fins administratives voudra lire l'article de Daniel Berthiaume sur les avantages et les inconvénients de la gestion informatisée des garderies.

Dans la section Opinions, Tyson Schoeber et Astrid Hiltner expliquent comment les ordinateurs peuvent être incorporés dans les garderies pour enfants d'âge scolaire. Finalement, dans la section Échos de la recherche, Judith Bernhard examine les facteurs qui influent sur l'utilisation de la technologie par les garçons et les filles dans les salles de classe de l'ÉPE et décrit les interventions des éducatrices qui ont promu l'égalité dans l'utilisation des ordinateurs.

Ce numéro Hiver comprend également un article intitulé «Mettre en place une politique concernant le VIH et le sida» par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky ainsi que d'autres sur les routines d'habillement hivernal, le jeu constructif et l'éducation environnementale.

Comme la présente livraison sera postée à la mi-décembre, je saisis l'occasion pour souhaiter à tout le monde une belle saison des Fêtes et tout ce qu'il y a de mieux pour 1995! ◆

Susan Vaughn
Rédactrice

Outre l'envoi fait à nos membres, un exemplaire gratuit du présent numéro de *Interaction* est distribué partout au Canada pour faire connaître *Interaction* à un plus grand nombre de personnes, pour fournir de l'information sur la conférence de la Fédération, «Garde à l'enfance», qui se tiendra en mai 1995 et pour nous aider à renforcer les liens existants au sein de la communauté de la garde à l'enfance.

Lettres

J'ai téléphoné à votre bureau en mai pour avoir des exemplaires de l'*Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde*. J'élabore des programmes d'études et j'ai trouvé votre Énoncé de principe sur la qualité utile pour les deux cours que j'ai conçus l'année dernière. Je l'ai recommandé pour le programme de formation de quatre jours offert en milieu de travail aux agents de délivrance de permis de la Colombie-Britannique. J'ai fait de même pour le cours intitulé «Introduction à la garde en milieu familial», un cours de niveau collégial de 15 semaines commandé par le ministère de la Formation professionnelle et du Travail. Il sera mis à l'essai en janvier 1995.

Bravo pour tous les efforts qu'a nécessité l'élaboration de cet énoncé. J'ai pensé que vous aimeriez savoir qu'il est très utile... Bonne chance dans votre travail!

Vicki Mulligan
Victoria (Colombie-Britannique)

Concours de dissertation de la FCSGE

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance vous donne la possibilité de gagner un voyage pour vous rendre à sa conférence qui aura lieu à Calgary du 25 au 27 mai 1995. Pour ce faire, elle invite les étudiantes en ÉPE de partout au Canada à lui soumettre une dissertation de 750 à 1 500 mots sur une question concernant la garde à l'enfance. Les trois meilleures dissertations seront publiées dans *Interaction*.

Le premier prix est un voyage pour se rendre à la conférence 1995 de la FCSGE à Calgary, y compris les frais d'inscription, de transport et d'hébergement. Les gagnantes des deuxième et troisième prix bénéficieront d'une adhésion gratuite d'un an à la FCSGE. Alors à vos plumes! Consultez les derniers textes écrits dans le domaine et prenez part au concours. Les dissertations doivent être soumises avant le 1er mars 1995.

Envoyez votre dissertation à : Concours de dissertation pour étudiantes, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6.

La Fédération au jour le jour

Réunion du conseil d'administration de la FCSGE au Yukon

Le conseil d'administration de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) a eu le privilège de tenir son assemblée générale annuelle (AGA) et la réunion de son conseil d'administration au Yukon le 24 et le 25 septembre 1994. Au cours de l'AGA, on a adopté les statuts révisés (Règlements n° 4). Ces règlements comprennent et remplacent les règlements n° 1, 2 et 3. Les administratrices sortantes Susan Harney (C.-B.), Alice Taylor (Î.-P.-É.) et Marilyn Yeates (Ont.) ont reçu des plaques et des épinglettes en reconnaissance de leur contribution à la garde à l'enfance au Canada. On accueillera les nouvelles administratrices, Linda McDonell (C.-B.), Cindy Rice (Î.-P.-É.) et Tess Ayles (Ont.) à l'occasion de la prochaine réunion du conseil d'administration en janvier 1995.

Le Conseil d'administration a été ravi de pouvoir offrir un atelier d'une journée entière sur le perfectionnement professionnel le 24 septembre à Whitehorse et un atelier en soirée à Dawson City le 19 septembre. Les thèmes des ateliers étaient «Avoir son propre enfant dans sa garderie» par Gail Szautner et Marilynn Yeates; «Dynamique du conseil d'administration pour les directrices et les administratrices de garderies» par Susan Harney; «La Qualité totale — un modèle pour les directrices et les administratrices de garderies» en français et en anglais par Daniel Berthiaume; «Comportement d'orientation» par Alice Taylor et «La maîtrise du stress» par Frances Evers. Le conseil d'administration a été impressionné par l'enthousiasme et le professionnalisme de la communauté de la garde à l'enfance au Yukon ainsi que par leur engagement à honorer la diversité.

Voici quelques-uns des commentaires des administratrices concernant leur voyage au Yukon :

Cathy McCormack (présidente) : À l'instar de toute autre ville canadienne, le personnel des services de garde à la petite enfance était préoccupé par la formation et le perfectionnement professionnel... La communauté accorde au milieu de la garde à l'enfance du Yukon un soutien incroyable qui nous fait toutes pâlir d'envie.

Alice Taylor (Île-du-Prince-Édouard): Lorsque j'étais assise dans la caverne sombre, écoutant et presque revivant le passé à travers les contes racontés par Allan Murray et Sandra Beckman, je me suis rappelée que nous pouvons apprendre beaucoup de choses les unes des autres lorsque nous nous taisons et ouvrons nos coeurs et nos esprits.

Joanne Morris (présidente sortante) : La réunion a donné à la Fédération, une organisation nationale, une bonne idée de notre vaste pays tout en mettant l'accent sur nos aspirations communes pour les services de garde de qualité au Canada.

ANNE MAXWELL

Cathy McCormack (2e à partir de la gauche), présidente de la FCSGE, remet aux administratrices sortantes (de gauche à droite) Marilynn Yeates, Alice Taylor et Susan Harney un tableau du Yukon en reconnaissance de leur contribution à la Fédération et au milieu de la garde à l'enfance.

DIANNE BASCOMBE

JoAnne Hurst profite de l'hospitalité lors d'un dîner-partage organisé par le personnel de la garderie Nakwäye Kü à Whitehorse, Yukon.

JoAnne Hurst (Nouvelle-Écosse) J'ai été impressionnée par l'esprit, l'enthousiasme et l'engagement de celles qui fournissent des services de garde à la communauté de Whitehorse. Elles forment un groupe de professionnelles engagées qui conjuguent leurs efforts et travaillent ensemble pour offrir les meilleurs soins et services possibles aux familles et aux enfants du Yukon.

Karen Charlton (Alberta) : C'est surprenant de constater comment les questions relatives à la garde à l'enfance sont similaires dans ce si vaste pays. Nous avons besoin de continuer à tendre la main aux provinces et territoires pour nous renforcer.

Susan Harney (Colombie-Britannique) : Le Family Learning Centre Tlingit à Atlin, Colombie-Britannique, rassemble la sagesse des anciens, l'énergie des jeunes parents et l'émerveillement des enfants dans un seul beau lieu magique.

Marilyn Yeates (Ontario) : L'école (Robert Service) est d'une propreté éclatante et les murs sont couverts de décorations des enfants montrant la chaleur, la liberté, le plaisir et la créativité. J'aimerais tant être un enfant à Dawson City.

Frances Evers (Manitoba) : Les ateliers m'ont appris beaucoup de choses sur la flexibilité, la force et la détermination des éducatrices de la petite enfance au Yukon.

ANNE MAXWELL

Susan Harney, administratrice sortante de la Fédération, observe un enfant à la garderie Ya Dak Du Hidi à Carcross, Yukon.

Karen Troughton (Saskatchewan) : Cela vous amène à vous demander : ce pays est-il si grand lorsqu'il s'agit de la garde à l'enfance et de ses problèmes? Merci au Yukon pour la formidable expérience d'apprentissage.

Gillian Moir (Territoires-du-Nord-Ouest) : Notre visite à la profession de la garde à l'enfance au Yukon m'a rassurée sur le fait que le domaine peut surmonter plusieurs obstacles auxquels nous faisons face dans notre vie et notre travail au Nord.

Le conseil d'administration de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance remercie la communauté de la garde à l'enfance du Yukon pour le soutien et l'hospitalité qu'elle nous a accordés pendant notre séjour. La FCSGE adresse aussi des remerciements particuliers aux personnes et groupes suivants :

- Health and Social Services, Child Care Services Unit, T.N.-O.
- Women's Directorate, T.N.-O.
- Yukon College
- Les services en milieu familial de Whitehorse
- Les garderies de Dawson City
- Carcross Day Care Centre à Carcross, Yukon
- Tlingit Family Learning Centre à Atlin, C.-B.
- Women's Business Network à Whitehorse
- Gail Trujillo (consultante)
- Maranatha Day Care Centre
- Watson Lake Day Care Centre

Alice Taylor animant un atelier sur le comportement d'orientation à Dawson City.

Helen Sinclair (Terre-Neuve) : Les discussions que nous avons eues avec les gens de la garderie Tlingit m'ont permis de mieux comprendre certaines des questions auxquelles font face les autochtones, particulièrement en ce qui concerne la famille et la communauté.

Sandra Beckman (Yukon) : La visite de la Fédération a donné aux intervenantes en garderie, aux administratrices et aux éducatrices du Yukon l'occasion d'apprendre auprès de leurs collègues de partout au Canada et de faire du maillage.

Gail Szautner (vice-présidente) : De la femme qui s'est arrêtée pour bavarder avec moi dans la rue à Dawson City en me disant «Vous devez être du groupe de l'organisation de la garde à l'enfance qui est en ville, n'est-ce pas?» en passant par les dévouées intervenantes de garde en milieu familial qui ont participé aux ateliers avec enthousiasme, tout le monde a contribué à faire de ce voyage quelque chose de spécial.

Lynda Homer (Nouveau-Brunswick) : Assises en cercle sous la douce lumière de la bougie, nous avons écouté les contes (racontés par Allan Murray et Sandra Beckman) sur les origines des Premières nations et examiné nos propres débuts dans le domaine de la petite enfance. Nous avons expérimenté la richesse et la beauté d'une autre culture ainsi que le confort et le pouvoir de faire partie du cercle. ◆

DIANNE BASCOMBE

Cathy McCormack, présidente, remercie Sandra Beckman, administratrice du Yukon, pour ses efforts exceptionnels dans la coordination du voyage dans ce territoire.

De mon observatoire

par Marilyn Yeates

Nous sommes en 1994 — l'Année internationale de la famille. Après plus de 25 ans passés dans le domaine de l'éducation la garde à l'enfance, le temps est venu de réfléchir sur la garde à l'enfance au Canada et dans les autres pays, mais aussi de songer à ma carrière au sein du système des collèges communautaires de l'Ontario. Actuellement, je suis en train de relever le défi d'une nouvelle carrière comme agente de programmes pédagogiques au tout nouveau Queen's University International Study Centre à Herstmonceux, East Sussex, Angleterre. Le centre, qui appartient à l'Université Queen's de Kingston, Ontario, est situé dans un magnifique château de 140 pièces, juste au sud de Londres. La langue parlée en Angleterre est peut-être la même (presque!) mais la culture est très différente et contient beaucoup de contrastes par rapport à mes expériences passées.

Au cours des années, j'ai travaillé en éducation de la petite enfance en Malaysie, à Singapour et en Thaïlande — En d'autres mots, les changements culturels, je connais. On se rend très vite compte que *les besoins de base* des enfants et des parents sont *universels*. Les enfants ont besoin et devraient avoir droit à la nourriture, au logement, à l'affection et à l'attention ainsi qu'à un environnement sécuritaire pour un développement optimal aux plans physique, intellectuel, social et affectif. Les parents ont besoin (et devraient) bénéficier d'un soutien adéquat pour élever les enfants et les éduquer. Ne serait-il pas merveilleux si chaque futur parent avait suivi un cours en développement de l'enfant? Ne serait-il pas fantastique si les Canadiens et Canadiennes faisaient du parentage et des services de garde de qualité la priorité numéro un? Réfléchissons une seconde : les enfants qui se trouvent actuellement à la maison ou en garderie pourraient être les futurs spécialistes dont nous aurons besoin pour assurer votre survie et la mienne. En conséquence, nous devons offrir le meilleur soutien possible aux enfants, aux parents et aux familles.

Où en sommes-nous actuellement dans le monde pour répondre à ces besoins? Avons-nous réalisé des progrès au cours des années? Ces questions appellent une réponse à deux volets : manifestement oui et manifestement non!

Au moment où j'écris ces lignes, 28 guerres font rage partout dans le monde. Les journaux foisonnent quotidiennement de gros titres affligeants : «Rwanda : les enfants de l'espoir dans la vallée du désespoir». (*The Daily Telegraph*, Londres, 11 juillet 1994); et «Le Conseil des services de garde et ses lacunes», (*The Times*, Londres, 26 juillet 1994) qui affirme que «les décisions étaient prises sans avoir vu l'enfant et les hauts dirigeants n'ont pas fait preuve du leadership nécessaire pour bien protéger les enfants». Nous avons aussi des problèmes au Canada. L'année dernière, dans son article intitulé «A Trail of Horror - A Report on Violence Against Women», (*Maclean's* 9 août 1993), Nancy Wood revient sur l'«application d'un système national de garde à l'enfance, une idée avancée au départ par les Conservateurs en 1984, mais mise au rancard en 1992 parce qu'elle nécessitait un budget de démarrage de 4 milliards.» «Comme elle le souligne, les mots rappellent que les Canadiennes sont habituées au harcèlement et aux mauvais traitements, mais aussi aux promesses non tenues.»

Aujourd'hui, nous manquons toujours de places de garde à prix abordables, accessibles et de qualité pour offrir des options de garde aux parents et les aider. Souvent, les parents se sentent coupables de choisir de demeurer à la maison avec leurs enfants. En outre, il y a des enfants et des parents qui continuent de vivre dans la pauvreté. Le soutien et les tendances sociales dans l'éducation des enfants laissent beaucoup à dési-

rer. Je ne peux que conclure que nous avons un long chemin à parcourir au Canada, comme partout ailleurs dans le monde, pour offrir des droits fondamentaux aux enfants et aux parents. Bien entendu, nous pouvons toujours tirer leçon des succès et des erreurs des autres; certains pays ont une bonne longueur d'avance sur nous en matière de services de garde et à la famille. Au Danemark, par exemple, les taxes sont élevées, mais les Danois et Danoises accordent une haute priorité à la qualité de la vie.

Voici quelques commentaires positifs. À titre de membre du conseil de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance au cours des cinq dernières années, j'ai toujours été impressionnée par les contributions de la Fédération à la garde à l'enfance. En 1989, *Interaction* n'avait que quelques pages. Aujourd'hui, *Interaction* et la publication *Point de mire* sont devenus des journaux de format professionnel. La Fédération a aussi produit l'*Énoncé de principe national sur la qualité dans les services de garde*, un document de travail intitulé *L'Éducation postsecondaire et la qualité des soins et de l'éducation à la petite enfance* et, conjointement avec l'Association canadienne pour la promotion des services de garde à l'enfance, *Garde à l'enfance - Un sondage sur les salaires et les conditions de travail dans les garderies du Canada*. Il y a eu aussi des conférences nationales, des forums nationaux, etc. Ces contributions ont été réalisées par un groupe très dévoué, constitué de membres du Conseil d'administration et du personnel.

Lorsque j'ai commencé à étudier en éducation de la petite enfance en 1967 à l'Université Queen's à Kingston, il existait peu de garderies par rapport à aujourd'hui. En réalité, ma promotion a été la dernière à suivre des cours d'extension en ÉPE dans une université ontarienne. Le programme a été ensuite transféré dans 22 nouveaux collèges communautaires de la province. Un an après avoir reçu mon diplôme, je faisais partie du système collégial communautaire du Collège St-Laurent à Kingston. À cette époque, on avait très peu de manuels sur la garde à l'enfance, encore moins canadiens. Aujourd'hui, un grand nombre de spécialistes canadiens talentueux publient de tels documents pour le système d'éducation.

Nous avons réalisé de grands progrès, mais beaucoup de travail reste à faire. Certains jours, je suis très optimiste pour l'avenir de la garde à l'enfance et du parentage, d'autres jours moins. Ferons-nous face aux mêmes problèmes au Canada et ailleurs dans le monde dans dix ou vingt ans? J'espère que non! Je sais que mon intérêt dans les services de garde à l'enfance ne diminuera pas, même si j'ignore réellement ce qui m'attend dans mon nouvel emploi en Angleterre.

Au moment où mon mandat d'administratrice de la Fédération prend fin en septembre, je suis très fière de l'oeuvre accomplie par la Fédération. Je me demande ce que l'avenir nous réserve. Le soutien à l'excellent travail de la Fédération pour les enfants, les parents, les familles et la société — et pour le Canada tout entier — est primordial en cette période de l'histoire. La Fédération est une jeune organisation dotée d'une feuille de route impressionnante. Il faut que ce travail continue. ◆

Marilyn Yeates est administratrice sortante de la FCSGE pour l'Ontario.

L'importance des routines de l'habillage hivernal pour les poupons et les tout-petits

par Jennifer Murphy-Hupé

Les routines de l'habillage hivernal peuvent se révéler une tâche frustrante, exténuante et longue! Toutefois, au lieu de considérer cette activité comme une corvée, les parents et les intervenantes en services de garde devraient l'envisager comme une occasion d'interactions sociales positives d'apprentissage pour les enfants. Par exemple, communiquer avec les poupons et les tout-petits pendant les routines d'habillage et de déshabillage les aide à apprendre les signaux verbaux et non verbaux. Encourager les jeunes enfants à s'habiller et à se déshabiller favorise aussi l'autonomie et le développement de nouvelles aptitudes. Le scénario suivant donne un exemple de comment les intervenantes peuvent faire des routines d'habillage hivernal une activité d'apprentissage pour les poupons et les tout-petits.

Benjamin a dix-huit mois et parle très peu. Lui et plusieurs autres jeunes enfants s'en vont jouer dehors dans la neige. Une des intervenantes apporte les habits de neige et les bottes de chaque enfant et les place en tas séparés.

Benjamin joue avec des anneaux colorés sur le tapis près de la porte. Christiane, une des intervenantes de la garderie, se dirige vers Benjamin, se penche au niveau de ses yeux, sourit et dit : «Benjamin, nous allons jouer dehors dans la neige. Viens et nous mettrons ton habit de neige.» Benjamin laisse tomber les anneaux et se traîne à côté de Christiane qui est maintenant assise près de ses vêtements d'hiver. Benjamin s'asseoit sur le tapis à côté d'elle et dit : «Benjamin, il est temps de t'habiller.»

Pendant que Christiane vérifie les vêtements de Benjamin pour s'assurer que tout ce qui est dans le tas lui appartient, elle dit : «Benjamin, est-ce ton chapeau?» et il tend la main vers ce dernier et dit : «Moi, mon chapeau!» Christiane attend que Benjamin tienne son chapeau fermement dans ses mains. Ensuite, elle prend les autres morceaux de vêtements en répétant des phrases similaires. «Benjamin, est-ce ton foulard? Est-ce ton habit de

neige? Voici une des mitaines de Benjamin! Où est l'autre mitaine?» Benjamin regarde la pile de linge en avant de lui. Christiane soulève son habit de neige et dit : «Benjamin, voici ton autre mitaine. Tu es maintenant prêt à t'habiller.»

Chris commence maintenant à préparer Benjamin à s'habiller en défaisant les lacets de ses souliers et en expliquant : «Nous devons d'abord enlever les souliers de Benjamin avant d'aller dehors.» Entre temps, Benjamin a échappé son chapeau et se penche vers ses souliers en faisant des sons qui ressemblent à «mes souliers, mes souliers». Christiane se tourne vers Benjamin et dit : «Oui, ce sont les souliers de Benjamin. Un soulier, deux souliers. On a maintenant enlevé tes souliers.» Christiane place les souliers à côté du lot de vêtements de Benjamin.

Christiane dit ensuite : «Benjamin, mettons ton habit de neige». Elle place l'habit de neige, dont la fermeture éclair est ouverte, sur le tapis. Elle demande ensuite à Benjamin de s'asseoir au centre de son habit de neige et l'aide à le mettre. «Mettons ta jambe dans l'habit de neige», dit Christiane. Elle encourage Benjamin à trouver la jambe de son habit de neige. Il soulève son pied droit et Christiane guide son pied dans la jambe de l'habit de neige tout en disant : «Ça va très bien! Il faut maintenant enfiler l'autre jambe.» Christiane l'aide encore une fois. «Benjamin, tu as les deux pieds dans ton habit de neige. J'ai besoin de ton aide pour les trouver. Tu dois m'aider à tirer.» Christiane commence à tirer sur la jambe droite de l'habit de neige. Benjamin répète le mot «tirer» trois fois en saisissant la jambe de son habit de neige. «Un pied est sorti. L'autre pied maintenant», dit Christiane. On répète les actions. Christiane sourit et s'exclame : «Voici ton autre pied. Tu as réussi!»

«Il faut maintenant mettre tes bras dans l'habit de neige. Lève-toi», dit Christiane tout en aidant Benjamin. «Où est ton bras? Mettons-le dans la manche de ton habit de neige!» Christiane s'agenouille à ses côtés. Benjamin est intéressé par une autre activité qui se déroule dans la pièce. Christiane attend qu'il démontre à nouveau de l'intérêt et lui répète la phrase. Benjamin étire son bras droit. Ensemble, ils mettent son bras dans la manche et Christiane, le regardant dans les yeux dit : «Très bien! Mettons maintenant ton autre bras dans l'autre manche de ton habit de neige. Oh, où est ta main? Voilà, tes deux manches sont enfilées. Nous pouvons maintenant fermer la glissière.» Benjamin regarde Christiane enfiler la glissière et quand il entend le mot «lève» il lève sa tête vers le visage de Christiane.

Un autre enfant s'approche de Christiane et dit : «Regarde! Regarde!» Mais, Christiane continue à s'occuper de Benjamin et dit : «Je ne peux regarder maintenant, Caroline. J'habille Benjamin. Je te verrai quand j'aurai fini.»

«Benjamin, mettons tes bottes», dit Christiane en les prenant. Elle soulève le pied de Benjamin pour mettre une botte et remarque : «Il y a une botte à ton pied, pour l'autre maintenant.» Christiane lève l'autre pied de Benjamin et y place la botte. Pendant ce temps, l'enfant lui tient l'épaule pour ne pas perdre équilibre.

«Voici le temps de mettre ton chapeau, tes mitaines et ton foulard.» En prenant le chapeau, elle dit : «Nous devons attacher ton chapeau pour que tu aies les oreilles au chaud. Où sont tes mitaines?... Tu es maintenant prêt à aller dehors. C'est beau. Tu as réussi.»

Ce scénario illustre une série d'actions proactives : l'intervenante répond à l'enfant, l'enfant répond à l'intervenante et ainsi de suite... Les routines hivernales comme celles-là devraient constituer une période d'apprentissage et de bien-être pour l'enfant et l'intervenante en services de garde. La sensibilité est cruciale au développement de relations et de partenariats imbus de confiance, de respect et de réciprocité entre les intervenantes et les jeunes enfants. L'objectif est de donner la priorité aux besoins des enfants.

Janet Gonzales-Mena et Dianne Widmeyer Eyer, dans *Infants, Toddlers and Caregivers* (1989; pp. 3-21), soulignent les dix principes de la garde à l'enfance qui résument leur philosophie sur l'interaction entre poupons et tout-petits :

Faire participer les poupons et les tout-petits aux activités qui les concernent. Benjamin et son intervenante, Christiane, ont fait des choses ensemble. Le principal objectif de Christiane est d'interagir avec Benjamin et de mettre l'accent sur ce qui arrive à son corps, fournissant ainsi une expérience éducative à Benjamin.

Investir dans le temps de qualité. Christiane s'était donnée comme tâche d'aider Benjamin à s'habiller. Elle accordait de la valeur à cette expérience et en a souligné l'importance à Caroline quand cette dernière a tenté de l'interrompre. Les intervenantes devraient toujours parler avec l'enfant, non pas à l'enfant, et attendre sa réponse.

Apprendre les façons uniques que chaque enfant a de communiquer et leur enseigner les vôtres. Christiane disait à Benjamin ce qui se passait et ses mots s'harmonisaient à ses actions. Quand Benjamin a choisi son pied droit, Christiane a respecté son initiative et l'a aidé avec ce pied. Elle a observé les actions de Benjamin et y a accordé les siennes.

Investir du temps et de l'énergie pour façonner une personne entière. Les enfants exigent du temps pour explorer leurs environnements et s'exprimer. Dans le présent scénario, Christiane a étiqueté tous les articles du lot de vêtements qui appartenaient à Benjamin, lui a donné l'occasion d'aider et a attendu qu'il ait son chapeau bien en main avant de passer à une autre tâche. Elle a aussi décrit ce qu'elle faisait, ce que faisait Benjamin et ce qui se passait dans l'environnement. Les enfants ont besoin d'être stimulés afin de devenir des personnes à part entière.

Traiter les poupons et les tout-petits avec respect. La meilleure façon de gagner le respect pour soi-même est de donner l'exemple. Dans le cas d'espèce, Christiane s'est dirigée vers Benjamin, s'est penchée au niveau de ses yeux, a souri, puis l'a invité à se joindre à elle pour qu'il s'habille et aille dehors jouer. Christiane a expliqué à Benjamin ce

qui se passerait avant de faire quoi que ce soit.

Respecter vos sentiments. Il est important pour les intervenantes en services de garde d'exprimer leurs sentiments de façon honnête, servant ainsi de modèles à émuler pour les enfants. Expliquez immédiatement à l'enfant les effets de ses actions sur vos sentiments sans le blâmer, le juger, l'accuser ou le rabaisser. Les intervenantes devraient exprimer leurs sentiments et les lier à la situation. Dans la première scène, Christiane a exprimé des sentiments de joie et d'accomplissement à Benjamin par le biais de signaux verbaux et non verbaux.

Émuler le comportement que vous désirez transmettre. Si vous vous exprimez dans un langage approprié, les enfants vous imiteront. Les routines sont importantes pour aider les enfants à connaître leurs environnements et à rajuster leur comportement. Les intervenantes devraient promouvoir les trois règles d'or de l'interaction : le respect, la réciprocité et la réaction appropriée au moment d'habiller et de déshabiller les enfants. On doit louer les réalisations des enfants et les encourager à se sentir de plus en plus compétents.

Considérer les problèmes comme des possibilités d'apprentissage. Laisser les poupons et les tout-petits tenter de résoudre leurs problèmes. Comme animatrices, les intervenantes devraient accorder aux enfants la possibilité de résoudre leurs problèmes. Elles peuvent aider les enfants en jouant des jeux d'association d'étiquettes et de mots ainsi qu'en simplifiant leur langage. Les poupons et les tout-petits réagissent bien aux instructions simples, par exemple, quand Benjamin a répété le mot «tire» trois fois en tenant la jambe de son habit de neige. Les poupons et les tout-petits apprennent par l'interaction avec les intervenantes et par la manipulation d'objets qui font partie de leur environnement.

Augmenter la sécurité par l'apprentissage de la confiance. Les intervenantes créent des partenariats empreints de confiance par le biais d'interactions positives avec les enfants. Par exemple, quand Christiane a expliqué à Benjamin ce qui arriverait pendant la routine d'habillage, elle le traitait comme une personne plutôt qu'un objet. Cela a aussi aidé Benjamin à considérer Christiane comme une adulte fiable. Apprendre à prédire ce qui arrivera joue un rôle important dans l'apprentissage de la confiance.

Considérer la qualité du développement à chaque stade. Les enfants devraient pouvoir décider de répéter l'exercice de compétences nouvellement acquises. Les intervenantes doivent appuyer et encourager les enfants dans leur apprentissage par tâtonnements. Le fait de louer les enfants pour leurs réalisations favorise l'autonomie, accroît leur sentiment de compétence et de contrôle de soi. Il est important d'appeler les enfants par leur nom et d'étiqueter tous leurs vêtements et articles personnels. Rappelez-vous qu'il faut être patiente quand les jeunes enfants éprouvent de la difficulté à mettre un chapeau, un manteau et à se tenir en équilibre en mettant leurs bottes. ◆

Jennifer Murphy-Hupe est agente à l'information auprès de la FCSGE et éducatrice de la petite enfance.

Références

Anselmo, Sandra (1987). *Early Childhood Development: Prenatal Through Age Eight*. Ohio : Merril Publishing Company.

Gonzales-Mena, Janet et Widmeyer Eyer, D. (1989). *Infants, Toddlers, and Caregivers*. Californie : Mayfield Publishing Company.

Murphy-Hupe, Jennifer; Nelson, Bev et Louis, Grace (1992). *The Dressing and Undressing of Infants and Toddlers : A Research Paper*.

Reynolds, Eleanor (1990). *Guiding Young Children: A Child-Centered Approach*. Californie : Mayfield Publishing Company.

Survivre au cauchemar de l'hiver :

Comment habiller les enfants d'âge préscolaire pour le jeu extérieur

par Rae Shepp

Pour la plupart des gens, les mots *hiver* et *enfants* rappellent des images d'enfants qui enfilent gaiement leurs habits de neige et se ruent dehors pour faire des bonhommes et gambader dans la neige. Cependant, comme toute éducatrice qui travaille avec de jeunes enfants le sait, le fait de se rendre dehors ne constitue pas la moitié du combat, *c'est* le combat. Et, comme dans tout combat, une victoire requiert un général compétent armé d'un plan d'action solide.

Avant d'établir un plan, il faut d'abord comprendre qu'habiller les enfants pour aller jouer dehors est plus qu'un mal nécessaire - c'est toute une activité qui permet aux enfants d'acquérir des compétences dans différents domaines. L'habillage permet d'utiliser les petites et grandes capacités motrices, accroît la perception du corps, aide les enfants à améliorer leur vocabulaire et fournit la possibilité à tout le monde de pratiquer leurs bonnes manières. En outre, il renforce le concept des couleurs, des nombres, des tailles et des formes. L'habillage donne aussi lieu à des interactions sociales positives entre les enfants et leurs éducatrices ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes. L'amour-propre, la maîtrise et l'autonomie des enfants se développent à mesure qu'ils apprennent à s'habiller eux-mêmes.

Le temps d'habillage diffère des autres transitions parce qu'il faut de 15 à 30 minutes pour compléter le processus. Pendant cette période, des techniques transitionnelles comme le chant, les jeux de doigt, les jeux et les histoires ne suffisent généralement pas pour occuper les enfants. En outre, même si les enfants peuvent faire preuve d'une certaine indépendance, ils ont encore besoin d'une bonne dose d'aide pour s'habiller. Par conséquent, il est peut-être impossible pour les éducatrices de trouver le temps d'amuser les enfants prêts à sortir dehors. Résultat : les éducatrices doivent planifier la sortie à l'a-

vance et appliquer des routines familières pour faciliter la période d'habillage.

Planifier la sortie

1. À l'automne, quand les enfants commencent à la garderie, penser à la façon d'organiser leurs casiers. Si bon nombre de ces enfants faisaient partie d'autres groupes à votre garderie, vous pourrez prévoir quels enfants pourront se concentrer sur l'habillage tout en étant à côté de leurs amis et ceux qui éprouveront de la difficulté.

2. Pour prévenir les comportements agressifs, s'assurer que les enfants disposent d'amplement d'espace pour étaler leurs vêtements.

3. Insister pour que les parents étiquettent *tout* ce qui appartient à leurs enfants. Il est ainsi plus facile de trouver et de savoir où se trouvent les vêtements.

4. Établir des routines cohérentes pour la sortie et la rentrée. Elles permettent aux enfants de se sentir plus en sécurité et indépendants.

5. Les enfants ont hâte de sortir dehors pour s'amuser dès la première neige. À mesure que l'hiver progresse et que les températures refroidissent, certains enfants ne voudront plus jouer dehors. Planifier cette éventualité à l'avance en faisant en sorte que les activités extérieures soient amusantes et stimulantes.

Établir des routines

J'utilise certaines stratégies depuis quelques années pour l'habillage et le déshabillage des enfants de mon groupe à la Narnia Daycare Centre à Montréal. Les casiers des enfants de mon groupe sont situés dans le corridor, ce qui donne suffisamment d'espace aux enfants pour étaler leurs vêtements sans s'éloigner de leurs casiers. À noter : il y a un long banc à l'entrée de l'aire des casiers; chaque casier est assez grand pour que l'enfant s'y asseoit; et, il y a habituellement trois éducatrices sur place pour aider les enfants.

Routines pour l'habillage

1. Envoyer d'abord à la toilette les enfants qui prennent le plus de temps à s'habiller.

2. Apprendre aux enfants une méthode de s'habiller qui soit la moins frustrante et la *plus efficace possible (par exemple*, salopettes, manteaux, bottes, chapeaux, foulards et mitaines).

3. Montrer aux enfants comment mettre leur manteau. Demander d'abord aux enfants de l'étendre sur le sol, la fermeture-éclair vers le haut. Demander ensuite aux enfants de se tenir derrière le capuchon de leur manteau, de placer partiellement les bras dans les manches et de faire passer le manteau par-dessus leur tête. Même les enfants âgés de deux ans peuvent le faire avec assez de rapidité.

4. Faire seulement ce qu'il faut pour les enfants. Pour la plupart des enfants d'âge préscolaire, cela signifie habituellement mettre la fermeture en position, attacher les bottes, mettre le foulard et enfiler les mitaines.

5. Exiger que chaque enfant s'habille près de son casier pour éviter que les vêtements se mêlent, les problèmes de comportement et pour que les enfants se concentrent sur cette tâche.

6. Une fois habillés, les enfants devraient s'asseoir dans leur casier pour signaler qu'ils sont prêts. Cela prévient les problèmes de comportement. Toutefois, l'enfant prêt à sortir peut avoir chaud et s'impatienter pendant qu'il attend les enfants plus lents. Vous pouvez aussi attendre que la majorité des enfants soient prêts et les envoyer dehors avec deux éducatrices pendant que la troisième reste derrière pour attendre les traînards.

7. Encourager les enfants plus lents en organisant des activités extérieures amusantes comme faire du toboggan, du ski, de la «peinture sur neige» et des jeux avec des chaudières et des pelles. Un enfant qui se rend dehors au moment où il ne reste que quelques minutes à l'activité voudra peut-être s'habiller plus vite la prochaine fois.

Routines pour le déshabillage

1. Près de l'aire des casiers, j'ai un panier où l'on dépose les mitaines, les chapeaux et les foulards mouillés. Plus tard, une éducatrice les place dans la sécheuse. Quand les parents arrivent, ils savent que les articles de leurs enfants se trouvent dans le panier.

2. Dans ma classe, les enfants s'asseoient sur un long banc pour retirer leurs bottes et les placent en-dessous. Ainsi, l'espace en face des casiers est sec et les bas des enfants ne se mouillent pas. La saleté et la neige fondante sont aussi confinées à un endroit.

3. Après avoir enlevé leurs bottes, les enfants se rendent à leur casier, accrochent leurs manteaux et enlèvent leurs jambières. Les enfants doivent placer leurs jambières sur un radiateur en classe. Plus tard, les éducatrices peuvent retourner les jambières de façon à ce qu'elles sèchent bien.

4. Une fois déshabillés, les enfants mettent leurs souliers et se dirigent vers le coin du livre pour faire de la lecture. Quand tout le monde est prêt, les éducatrices commencent la transition vers une autre activité.

À bien des égards, cette routine est plus facile que l'habillage étant donné que chaque enfant avance à son propre rythme sans freiner personne. L'enfant qui perd son temps manque la période de lecture qui constitue une activité désirable et stimulante dans ma classe. En raison de l'aménagement de la garderie, une éducatrice peut se tenir à la porte de la classe et superviser tous les enfants qui se déshabillent, placent leurs jambières sur le radiateur et lisent.

Les stratégies susmentionnées peuvent être adaptées à votre espace et à votre effectif. Le travail requis pour organiser et mettre en place une routine vaut la peine, car les enfants deviennent plus indépendants, rassurés et responsables. En outre, cela aidera les éducatrices à survivre jusqu'aux premiers chauds rayons du printemps... et à toute cette boue! Voilà un autre cauchemar auquel il faudra faire face un autre jour. ◆

Rae Shepp est éducatrice de la petite enfance à la Narnia Daycare Centre à Westmount au Québec

Les ordinateurs dans les services de garde pour enfants d'âge scolaire

par Tyson Schoeber et Astrid Hiltner

On retrouve des ordinateurs partout. Ils font partie intégrante de presque toutes les entreprises, produisent pratiquement tout ce que nous lisons et ont même commencé à répondre à nos téléphones. Les intervenantes en garderie doivent assumer une responsabilité spéciale : aider «leurs enfants» à maitriser cette technologie. Il ne serait pas faux d'affirmer que dans quelques années les personnes qui ne sont pas à l'aise en informatique ne pourront pas se dénicher un bon emploi au Canada. Le fait de fournir aux enfants un accès équitable aux ordinateurs (particulièrement à ceux ayant des besoins spéciaux ou issus de milieux défavorisés) peut leur permettre, à l'âge adulte, de se trouver une place satisfaisante dans la société. Nous estimons que nous, en tant qu'intervenantes en services de garde, avons autant de raison de mettre des ordinateurs à la disposition de nos enfants que nous avons d'enfants en garderie. Et, qui plus est, nous voulons souligner que l'on peut atteindre cet objectif, même s'il peut sembler un défi énorme à l'heure actuelle. Nous espérons que le présent article vous orientera dans la bonne direction.

Une des plus importantes raisons pour laquelle les garderies pour enfants d'âge scolaire n'utilisent pas davantage les ordinateurs est que de nombreux membres de notre personnel ont peur de les toucher, encore plus d'enseigner leur utilisation aux enfants. Même si un grand nombre d'adultes ont encore peur de ces incroyables machines, de nombreux enfants n'ont pas de telles inhibitions. Il n'y a pas mille façons de régler ce problème : il faut surmonter cette peur, car lui permettre de nous empêcher de répondre à un besoin essentiel au programme nuit aux enfants à notre charge.

Cependant, les ordinateurs ne sont plus les redoutables machines d'antan. Les progrès réalisés dans la conception des logiciels, particulièrement dans l'univers compatible IBM, les ont rendus plus facile à utiliser que jamais. On n'a plus à faire face à l'intimidant menu de guidage du SED — C:\ — qui suppose que vous savez quoi faire par la suite. Windows de Microsoft et des logiciels similaires sont assez faciles à utiliser, à condition de prendre le temps de les assimiler (beaucoup de livres pourraient vous y aider.) Nous reviendrons sur cette question plus loin, mais dites-vous que nous n'avons pas besoin de laisser nos propres craintes bloquer l'accès aux ordinateurs dont nos enfants ont besoin. Voici certaines des raisons pour lesquelles nous devons fournir ces possibilités.

La plupart des enfants du Canada issus de familles à faible revenu n'ont pas un ordinateur à la maison, ce qui les désavantage encore une fois par rapport à leurs pairs plus privilégiés. La garderie qui offre à tous les enfants un accès équivalent aux ordinateurs et une formation appropriée peut agir comme stabilisateur économique. En travaillant ensemble, nous pouvons offrir à de nombreux enfants des compétences qu'ils ne pourraient acquérir ailleurs.

De crainte que cette discussion ne mette uniquement l'accent sur la nécessité économique d'une formation informatique adéquate, nous devrions aussi examiner certaines des nombreuses raisons qui favorisent leur utilisation. Les enfants ayant des besoins spéciaux ou des difficultés d'apprentissage peuvent bénéficier de la patience d'un ordinateur et de ses réponses qui ne portent pas de jugement. Par exemple, tandis que nous pouvons éprouver de la frustration du fait que Denis, un enfant intelligent et capable de 8 ans, ne peut pas (ou ne veut pas) compter au-delà de sept, un bon logiciel éducatif est particulièrement patient. La plupart des logiciels pour enfants les encourageront toujours à continuer d'essayer.*

Notre expérience nous a permis de constater que les enfants handicapés sont souvent fascinés par les ordinateurs. Si nous voulons vraiment inclure tout le monde, nous devons fournir les outils requis pour rendre l'intégration possible et les ordinateurs peuvent en faire partie. Malgré les difficultés éprouvées par Denis en lecture et en écriture, il peut utiliser une souris pour se débrouiller avec de nombreux logiciels. Pour lui, les ordinateurs ont quelque chose de merveilleux qui le pousse à fournir un plus grand effort.

La télécommunication - utiliser un ordinateur, un modem et une ligne téléphonique pour connecter des ordinateurs installés dans des endroits différents - est un domaine fascinant que les enfants peuvent apprendre à aimer. Imaginez les enfants de votre garderie écrivant à New York, Montréal, Londres ou Vancouver. La plupart des enfants ont besoin de peu d'encouragement quand on leur offre cette possibilité dans un cadre bien structuré et non intimidant. Bien entendu, même si l'utilisation d'un modem peut constituer un des aspects les plus fascinants d'un accès informatique sérieux, de nombreux enfants apprécieront avoir le temps de compléter leurs devoirs à la garderie. Un garçon avec lequel nous travaillons a toujours de plus mauvaises notes qu'il ne le mérite, car il fait de nombreuses fautes d'orthographe à cause de sa dyslexie. Un ordinateur muni d'un bon vérificateur d'orthographe peut compenser pour cette difficulté.

Pour fournir un accès valable aux ordinateurs, il ne suffit pas d'épousseter le vieux Commodore 64 ou le Apple IIe qui moisit dans une boîte dans l'espace de rangement. Naturellement, ces systèmes peuvent encore être utiles, particulièrement si vous avez un logiciel d'apprentissage de la dactylographie. Néanmoins, il est maintenant pratiquement impossible de trouver de nouveaux ou même

* *On peut présumer que la plupart des logiciels destinés aux enfants sont patients et encourageants malgré les erreurs, mais ce n'est pas toujours le cas. Nous avons trouvé un logiciel qui se vantait d'enseigner efficacement les mathématiques aux enfants. Cependant, quand nous l'avons essayé et fait accidentellement une erreur, l'écran clignotait en rouge et émettait un long et bruyant bourdonnement pour nous signaler notre erreur. Nous préférons ne pas penser à la réaction d'un enfant à une telle réponse. De nombreux magasins n'ont pas les moyens d'offrir des démonstrations pour les logiciels éducatifs parce que la marge bénéficiaire est très mince pour ces produits. Vous devrez sans doute vous fier aux critiques des magazines et aux évaluations d'amis au moment de prendre une décision.*

de bons logiciels pour ces appareils. En outre, nous avons constaté que les coûts de réparation de l'équipement sont prohibitifs. Par exemple, il nous a coûté récemment plus de 100 $ pour faire réaligner une unité de disque souple pour un vieux modèle C64 et il a fallu répéter la procédure un an plus tard parce que les unités de disque sont les composantes les plus sollicitées du système. Même s'il existe beaucoup de vieil équipement dépassé pour les personnes qui en désirent, nous parlons dans cet article d'équipement de fine pointe à fournir aux enfants.

Quand nous parlons de fournir un accès valable aux ordinateurs, nous vous demandons d'évaluer les genres de logiciels que la programmation de votre garderie peut soutenir. Même si certains enfants peuvent être stimulés par une collection de jeux électroniques piratées que l'un d'eux a apporté de la maison, nous vous suggérons de viser plus haut. Dans nos garderies, nous avons choisi d'exposer les enfants aux logiciels d'application, y compris une encyclopédie sur CD-ROM pour faire de la recherche, un traitement de texte et un logiciel d'éditique pour saisir les rapports scolaires, et la télécommunication.

Nous avons aussi interdit les jeux du genre Nintendo parce qu'ils ont tendance à être si prenants que rien d'autre ne se fait (et les enfants n'apprennent rien). Si vous croyez qu'une telle interdiction causerait des problèmes parmi les enfants, réfléchissez-y encore. Cela faisait partie de l'entente conclue avec les enfants au début des collectes de fonds. Nous avons expliqué pourquoi nous en avions décidé ainsi et ils ont accepté notre décision sans difficulté.

Collecte de fonds

Fournir un accès valable aux ordinateurs peut sembler un énorme défi, mais il y a des façons d'aborder la question et qui peuvent profiter aux enfants. Étant donné que les parents et le grand public ont tendance à appuyer le concept des ordinateurs mis à la disposition des enfants, certains genres de campagne de financement à grande échelle sont possibles, y compris des entreprises de parrainage, des fondations pour enfants et des dons en espèce. Même si ces sources de fonds peuvent contribuer à payer la majeure partie du coût d'un nouveau système - environ 3 000 $ - nous avons constaté que l'obtention auprès des enfants d'un engagement à participer à la collecte d'un montant d'argent précis était une excellente activité en soi.

Dans notre cas, le fait d'avoir donné aux enfants la responsabilité de collecter 800 $ à contribuer à développer leurs aptitudes de leadership. Cela leur a aussi permis de comprendre la valeur de l'argent, de découvrir que le travail acharné donne des résultats et de réaliser un rêve. Nos enfants ont écrit des lettres pour solliciter un appui, donné de leurs effets personnels pour une vente, passé de longues heures à faire des chandelles à enrobage manuel et des desserts à vendre en plus de laver des douzaines de voitures. Heureusement, ils se sont rarement plaints.

Choisir un système

Vous avez sans doute remarqué que nous n'avons recommandé l'achat d'aucun système en particulier. C'est parce qu'il y a plusieurs bonnes options à considérer et les choix que vous ferez dépendront de l'expertise qui vous est disponible, y compris la connaissance des membres du personnel et des détaillants locaux. Si vos employées ne connaissent que le Apple MacIntosh, alors vous pourriez éprouver des difficultés en choisissant un système Windows ou OS/2. Même si la plupart des logiciels se ressemblent aux yeux de l'utilisateur, les systèmes opératoires sont très différents. Si vous avez des connaisseurs pour vous aider, il vaut mieux vous fier à leur jugement.

Quel que soit le système choisi, il existe des dénominateurs communs. Chaque nouveau système devrait comprendre des graphiques couleurs, une unité de disque dur à grande capacité et beaucoup de mémoire (huit mégaoctets), plus une souris, un modem et une unité CD-ROM. Si vous avez quelques centaines de dollars en plus, une carte de son et une carte pour commande vocale de qualité constituerait une merveilleuse addition (n'achetez pas une carte de moindre qualité, elle ne vous apporterait que des ennuis.)

Outre ces recommandations, il est extrêmement important de faire affaire avec un détaillant de bonne réputation. Il y a plusieurs grandes surfaces nationales spécialisées dans la vente d'ordinateurs «aux plus bas prix possibles». Cependant, à moins de savoir exactement ce que vous faites, ce serait une erreur que d'y effectuer vos achats. Leur marge bénéficiaire est parfois si mince et leur personnel si peu formé que ces magasins ne peuvent pas vous offrir le service que mérite des achats de milliers de dollars. Ne vous laissez pas séduire par le prix. À notre avis, il vaut mieux trouver un petit magasin bien établi en qui vous avez confiance et tout acheter au même endroit. En échange des affaires que vous y transigez, vous êtes susceptible d'obtenir un bien meilleur service avant et après la vente.

Quand?

Comme travailleuses en services de garde pour enfants d'âge scolaire, nous devons toujours viser la meilleure programmation adaptée à l'âge. Quelle meilleure façon d'améliorer un programme que de donner à nos enfants - et à nous-mêmes - la possibilité stimulante d'avoir un ordinateur à la garderie? Fixez un objectif cette année. Réfléchissez à comment l'accès valable à un ordinateur pourrait devenir une réalité, engagez quelqu'un pour faire démarrer les enfants et élargissez les horizons de tout le monde. ◆

ASTRID HILTNER

Astrid Hitner et Tyson Schoeber travaillent dans des garderies pour enfants d'âge scolaire exploité par la Spare Time Centres Society à Vancouver, Colombie-Britannique. Hiltner est superviseure au Spare Time Challenge Club et Shoeber s'occupe des enfants ayant des besoins spéciaux au Spare Time Bobolink.

Revue : Livres pour enfants

par Alfonsina Clemente et Suzanne A. Delisle

Le Père Noël (Les aventures de Jiji et Pichou)

Textes et illustrations : Ginette Anfousse
Éditeur : La courte échelle, 1993
Pour les 3 à 7 ans

C'est bien connu, le Père Noël est gros. On sait aussi qu'il passe par la cheminée pour livrer tous ses cadeaux. Jiji est inquiète: le père Noël réussira-t-il à glisser dans la cheminée? Polisonne, elle décide de l'attendre dehors avec Pichou, son inséparable bébé-tamanoir-mangeur-de-fourmis-pour-vrai afin de le faire entrer par la porte. Jiji et Pichou attendent longtemps, mais le Père Noël n'arrive pas. Accablés, Jiji et Pichou entrent à l'intérieur et découvrent, à leur grande surprise, des cadeaux sous le sapin! Comment le Père Noël avait-il pu passer par la cheminée? L'an prochain, Jiji grimpera sur le toit et s'installera sur la cheminée. Elle pourra finalement le voir!...

Ginette Anfousse a du talent. Encore une fois, elle nous en met plein les yeux. Elle raconte ce qui a déjà été rebattu tant de fois, mais en l'interprétant d'une manière originale et personnelle.

Jiji et Pichou vivent de nouvelles aventures. Jiji est toujours aussi espiègle. L'histoire est bien menée, avec un brin d'humour, un délicieux suspense plane jusqu'à la dernière page.

Un texte clair, court, alerte et soutenu par des illustrations aux couleurs riches et dynamiques qui occupent une grande place dans l'album. Elles apportent un élément visuel important. Les personnages sont tout à fait naturels. Les réactions de Jiji sont spontanées et justes, beaucoup de jeunes se reconnaitront en elle, car quel enfant n'a pas rêvé un jour de voir le Père Noël!

Le Père Noël est une oeuvre originale, drôle, magnifiquement illustrée. Cet album plein de fraîcheur et de sensibilité devrait réjouir les enfants et les inconditionnels de Ginette Anfousse.

Alfonsina Clemente est bibliothécaire au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

Le traîneau du Père Noël

Texte: Lise-Anne Pilon-Delorme
Illustrations: Robert-Émile Fortin
Éditeur: Les Éditions pierre de lune, 1994

C'est la veille de Noël et Philippe ne peut fermer l'oeil. De la fenêtre de sa chambre, il regarde le ciel et se demande si le Père Noël viendra bientôt. Soudain, une grosse boule rouge tombe du ciel. Croyant que le Père Noël a échappé son gros sac à surprises, il s'élance dehors. Mais à sa grande surprise, c'est le Père Noël qui est tombé. Ce dernier est au prise avec un ÉNORME problème: ses rennes sont fatigués et n'ont plus la force de compléter leur tournée. Philippe, curieux et astucieux, trouve une solution originale pour remédier à la situation. Il présente quatre vaches laitières au Père Noël comme remplaçantes. Après un instant d'hésitation, le Père Noël acquiesse. Quelques cristaux magiques et HOP...le traîneau du Père Noël s'élève et s'envole dans le ciel avec son nouvel attelage. Philippe retourne à sa chambre et s'endort profondément. Il rêve de ses amies bovines qui dansent parmi les étoiles attelées au traîneau du Père Noël...

Lise-Anne Pilon-Delorme nous présente un superbe conte de Noël rempli d'humour et de poésie. Elle nous révèle son amour des enfants et de leur imagination. Le texte est simple mais riche en imagerie. La curiosité du lecteur est suscitée dès la page couverture. De plus, à chaque page on découvre un élément de l'histoire en texte et en illustration.

Les illustrations, d'expression naïve, suscitent l'émerveillement, éveillent l'imaginaire et dégagent une tendresse spontanée chez le lecteur. Elles sont le complément parfait au texte très enjoué et cocasse.

Décidément un irrésistible duo texte-images qui suscitera rires et enchantera petits et grands qui croient encore à la magie du Père Noël. Un superbe album pour le temps des fêtes... ◆

Susanne A. Delisle est bibliothécaire principale-adjointe au service aux enfants de la Bibliothèque publique d'Ottawa.

LA GESTION EFFICACE

Mettre en place une politique concernant le VIH et le sida

par Barbara Kaiser et Judy Sklar Rasminsky

Selon la Division du VIH/SIDA, bureau de l'épidémiologie des maladies transmissibles de Santé Canada, on compte environ 30 000 Canadiens et Canadiennes, dont 80 à 150 enfants — porteurs du VIH (virus de l'immunodéficience humaine), le virus qui provoque le sida. Mais, pour la plupart d'entre nous, le problème semble éloigné — jusqu'au moment où un enfant séropositif arrive dans *notre* garderie.

L'hiver dernier à Montréal, certains parents ont appris qu'un enfant séropositif âgé de deux ans fréquentait la garderie de leur enfant. Les parents étaient bouleversés de peur. Contre l'avis des experts médicaux et des lois provinciales anti-discrimination, ils ont voté pour exclure l'enfant.

Cet incident — qui a causé beaucoup de chagrin aux enfants, aux parents et au personnel concerné — démontre clairement la nécessité d'instaurer une politique sur le VIH dans votre garderie *avant* que le cas ne se présente. Lorsque les arrondissements scolaires ont des politiques, les enfants séropositifs et le personnel sont intégrés en toute quiétude tandis que l'absence d'une telle politique est plus susceptible de provoquer la discrimination, la panique et des poursuites.

Lorsque les parents et les intervenantes en garderie ont l'occasion de comprendre, d'assimiler les faits et de réfléchir sur les questions, ils craignent moins d'accepter l'inscription d'un enfant séropositif dans leur garderie. L'instauration d'une politique aide à prévenir crainte et panique. Elle protège aussi les enfants séropositifs de la discrimination et préserve leur droit à la vie privée. Parallèlement, une telle politique favorise la bonne santé pour tous grâce à la mise en place de procédures d'hygiène appropriées.

Toute politique en matière de VIH/sida repose sur trois facteurs cruciaux :

- lorsque les lignes directrices appropriées en matière d'hygiène sont respectées, le risque de transmission du virus en garderie est quasi nul;
- les enfants séropositifs ont le droit d'être inscrits en garderie et les adultes séropositifs ont le droit d'y travailler; ils ne doivent pas faire l'objet de discrimination parce qu'ils sont séropositifs;
- les renseignements médicaux sont confidentiels; les gens ne sont pas obligés de révéler leur séropositivité.

Risque de transmission

Le VIH est un virus très fragile qui ne vit pas à l'extérieur de l'organisme humain et il peut être facilement tué par l'eau de Javel. On ne connait pas de cas de transmission du VIH ou du sida par simple contact. Le VIH ne peut *pas* se transmettre par :

- le toucher, l'accolade, le baiser, la toux ou l'éternuement;
- le partage de la nourriture, des ustensiles, des verres à boire, des plats ou des jouets (incluant ceux que les enfants se mettent dans la bouche);
- les couches ou les sièges de toilettes;
- l'urine, la salive, le mucus, la sueur, les selles ou le vomissement tant que tout ce qui précède ne contient pas de sang.

Le VIH se transmet d'une personne à l'autre par le sperme, les sécrétions vaginales et le sang, habituellement par des relations sexuelles non protégées ou par échange de seringues contaminées. Les enfants peuvent certainement contracter le VIH du fait d'une agression sexuelle, mais au Canada, la plupart des enfants séropositifs sont entrés en contact avec le virus pendant la grossesse de leur mère, pendant l'accouchement ou peut-être par l'allaitement.

Cependant, le simple fait d'entrer en contact avec du sang ne suffit pas à contracter le virus affirme la D[r] Nancy Haley, qui travaille depuis dix ans auprès d'enfants séropositifs et sidéens. Une éclaboussure sur une peau intacte due à un saignement du nez ou à une blessure n'est pas dangereuse parce que, selon la D[r] Haley, «une peau intacte est une barrière merveilleuse».

Trois conditions sont nécessaires pour la transmission : le sang doit être frais, être en quantité suffisante et trouver une voie d'accès dans le courant sanguin. Ces cas sont extrêmement rares, souligne la D[r] Haley. Ils ne surviennent que s'il y a contacts répétés, une voie d'accès et une très mauvaise hygiène.

Les parents peuvent craindre que les enfants ne contractent le VIH dans un accident ou une bagarre. Mais, le contact du sang au sang ou du sang à une blessure est extrêmement rare parmi les enfants. En fait, une garderie offrant des services de qualité et dotée d'un personnel qualifié est certainement beaucoup plus sécuritaire que le terrain de jeu de votre quartier.

Bien que les morsures inquiètent énormément les parents, il est très improbable pour un enfant de contracter le virus par ce biais. En fait, il n'y a jamais eu de cas confirmé. Les intervenantes en garderie peuvent en témoigner : les enfants qui mordent leur camarade n'arrivent presque jamais à leur écorcher la peau. Pour qu'il y ait transmission du virus, un enfant infecté doit avoir du sang frais dans la bouche et mordre un enfant non infecté assez sérieusement pour lui écorcher la peau. Un enfant non infecté qui mord un camarade infecté ne pourrait contracter le virus que s'il a des lésions fraîches dans la bouche *et* qu'il tire du sang de l'enfant séropositif.

Le fait que du sang gicle dans les yeux, dans les narines ou dans la bouche peut présenter un risque léger, mais il faudrait une grande quantité de sang, ce qui est très improbable dans une garderie.

Le meilleur moyen de régler ces situations est d'appliquer des précautions universelles, les mesures élaborées pour protéger les professionnels de la santé contre les maladies véhiculées par le sang (voir encadré). Des lieux sécuritaires, un ratio intervenante:enfants approprié ainsi que des intervenantes bien formées sont aussi essentiels.

Discrimination

À l'instar des autres enfants, les enfants séropositifs ont le droit de fréquenter une garderie. Dans la plupart des provinces, les commissions des droits de la personne ont statué qu'elles considéraient le VIH comme un handicap et, au Québec, un tribunal a soutenu la même position. Selon la loi, la discrimination basée sur un handicap est interdite. On ne doit exercer de la discrimination contre un membre du personnel, le congédier ou refuser de renouveler son contrat parce qu'il est séropositif.

Les médecins qui soignent des enfants séropositifs décideront si ces derniers peuvent fréquenter une garderie. Si le médecin répond affirmativement à cette question, les intervenantes doivent fournir les meilleurs services possibles à l'enfant.

Confidentialité

Si la mère n'est pas séropositive, la famille peut ne même pas soupçonner que leur enfant a contracté le virus. Le tiers des enfants séropositifs à la naissance meurent avant l'âge de deux ans, mais nombre d'entre eux vivent jusqu'à l'adolescence et peuvent ne pas présenter de symptômes pendant plusieurs années. Si les parents savent que leur enfant est séropositif, ils peuvent craindre qu'il fasse l'objet de discrimination et soit rejeté s'ils révèlent son état. Ils ne sont pas légalement tenus de le faire.

Si les parents décident d'en informer la directrice (ou l'intervenante en garderie) l'éthique l'oblige à ne pas dévoiler l'information, même si elle ne prête pas toujours serment de confidentialité comme les membres du corps médical et les travailleuses sociales. Quoiqu'il arrive, les lois ou règlements provinciaux exigent probablement que ces informations soient gardées confidentielles.

Pourquoi la confidentialité est-elle nécessaire?

La crainte et les stigmates attachés au virus font que les personnes infectées sont souvent victimes de discrimination et d'ostracisme. La confidentialité protège leur vie privée et leur permet d'être traité équitablement.

- C'est difficile de garder un secret. Personne n'est supposé le dévoiler, mais le commérage a la vie dure et les gens ne manqueront pas d'être blessés.

- La confidentialité est un élément très important pour encourager les gens qui ont participé à des activités à haut risque de chercher à se faire tester ou à suivre un traitement. Ainsi, la confidentialité peut contribuer à contrôler la propagation de la maladie.

- Si les parents sont raisonnablement certains que leur enfant ne sera pas isolé, ils seront plus portés à dire à la superviseure qu'il est séropositif; un tel aveu des parents est certainement préférable pour l'enfant. En raison de la détérioration de leur système immunitaire, les enfants séropositifs sont plus susceptibles de contracter la varicelle, la rougeole, la tuberculose, le cytomégalovirus, l'herpès et leurs complications. Toute garderie doit informer immédiatement les parents en cas d'apparition d'une maladie infectieuse, mais la superviseure qui sait qu'un enfant est séropositif peut le protéger en téléphonant à ses parents sans tarder. Elle peut aussi aider davantage la famille si les parents n'ont pas besoin de cacher leur situation. Cependant, les *éducatrices* n'ont pas besoin de savoir si un enfant est porteur du VIH pour se protéger plus efficacement elles-mêmes ou les enfants, ou encore pour s'occuper correctement de l'enfant concerné.

Comment traduire cette information en politique relative au VIH et au sida? En raison de la gravité du problème et de la profondeur de l'émotion qu'il provoque, le processus prendra plusieurs mois. Voici quelques idées sur la manière de procéder :

1. Renseignez-vous. Obtenez des articles et des brochures auprès de votre service de santé publique, de la ligne d'assistance téléphonique sida, d'une école de médecine ou de la bibliothèque. Demandez à votre bureau local, provincial ou territorial de garde à l'enfance de vous envoyer leurs politiques ou lignes directrices en matière de sida. Communiquez avec d'autres directrices de votre région. Participez à un atelier pour rassembler des informations à communiquer au personnel et aux parents (Voir liste de ressources à la fin du présent article).

2. Parlez du VIH aux membres de votre personnel. Distribuez-leur des brochures et organisez une réunion du personnel pour leur parler en tant qu'individus. La première démarche ne consiste pas à élaborer une politique, mais à éduquer le personnel, de sonder leurs sentiments, d'obtenir leur coopération pour la démarche suivante. Une politique sera plus efficace si elle est élaborée en groupe et, si les intervenantes en garderie sont informées adéquatement, ce sera beaucoup plus facile de parler aux parents.

En tant que superviseure, vous devez expliquer soigneusement les raisons qui justifient la confidentialité et donner amplement de temps à vos intervenantes en garderie pour en discuter. Au cours de votre intervention, vous découvrirez sans doute qu'elles trouveront difficile de ne pas savoir si un enfant séropositif est inscrit à la garderie. Elles penseront peut-être qu'en le sachant, elles seront plus protégées alors que les précautions universelles constituent la meilleure protection possible. En effet, cette façon de penser est dangereuse parce que les intervenantes peuvent relâcher leur vigilance auprès des enfants (ou du personnel) qui n'ont pas été diagnostiqués comme étant séropositifs.

Les membres du personnel pourraient aussi chercher à savoir qui est séropositif afin de lui accorder une attention particulière, et si les règlements les empêchent d'aider par ce biais, elles pourraient se sentir déçues, fâchées, indignes de

confiance ou même trahies. Naturellement, il ne s'agit pas d'une question de confiance, mais plutôt de préserver le droit de l'enfant à la confidentialité. Dans tous les cas, les intervenantes doivent avoir le sentiment qu'elles donnent le meilleur d'elles-mêmes à chaque enfant tous les jours.

3. Informez les parents tout comme les membres du personnel. Distribuez-leur des brochures et des articles et décrivez l'atelier auquel vous avez assisté. Obtenez le soutien des administratrices issues de la profession médicale (ou d'une personne en qui vous faites confiance) avant la réunion. Votre objectif est de convaincre le conseil d'administration de la nécessité d'organiser un atelier d'information à l'intention des parents et du personnel pour permettre à tout le monde d'en apprendre le plus possible.

   C'est normal que les parents craignent ou veuillent que leurs enfants soient en sécurité. Mais il vous incombe, en tant que directrice, de les aider à maitriser et à contrôler leurs craintes et de mettre ces sentiments en perspective. Ceci les aidera à comprendre que les risques d'entrer en contact avec le VIH en milieu de garde sont infinitésimales et que ces risques doivent être mis dans la balance avec le droit de l'enfant séropositif à mener une vie normale.

4. Organisez une séance d'information sur le VIH et le sida à l'intention des parents et du personnel. (Les personnes que vous avez contactées initialement devraient pouvoir vous recommander un expert). Ici encore, distribuez des articles et des brochures aux parents, ainsi qu'une note d'accompagnement. Incluez la liste des gardiennes d'enfants de la région pour faciliter la participation des parents. Offrez du café pour détendre l'ambiance. Faites en sorte que tous se sentent libres de poser des questions. La participation du personnel et des administratrices doit être obligatoire et le personnel devrait être rémunéré.

5. Après la séance d'information, commencez l'ébauche d'une politique. Le conseil d'administration devrait nommer un comité formé de la directrice, d'un membre du personnel, d'une administratrice et d'une professionnelle de la santé (étrangère ou non à la garderie).

   Pendant les travaux du comité, traitez des questions avec les parents et les membres du personnel. Si vous ne pouvez pas répondre à certaines questions, consultez une experte. Examinez les ébauches avec les membres de votre personnel et faites-les participer au processus. Souvenez-vous que ce sont eux qui appliqueront la politique.

6. Insérez votre politique en matière de VIH et de sida dans votre politique sanitaire. Assurez-vous d'y indiquer la nécessité de suivre les précautions universelles; que les enfants qui ont des ampoules ou des éruptions ne doivent être acceptés à la garderie que sur autorisation du médecin; que les parents doivent être immédiatement avertis de toute maladie contagieuse et que la garderie nomme une experte-conseil dans le domaine de la santé qui connait bien les maladies infectieuses en milieu de garde.

   Incluez les questions de comportement pertinentes au VIH dans vos lignes directrices : les parents doivent être informés si leur enfant a été mordu ou en a mordu d'autres; travailler avec la famille pour interdire aux enfants de mordre leurs camarades, mais si vous n'y arrivez pas, vous devriez avoir l'autorisation d'exclure tout enfant qui mord ses camarades.

7. La politique devrait établir clairement que la garderie n'exerce aucune discrimination envers un enfant ou un membre du personnel porteur du VIH ou atteint du sida.

8. La politique devrait indiquer clairement que les renseignements médicaux sont confidentiels et ne peuvent être publiés sans l'autorisation écrite du parent. Instituez une méthode efficace pour que le secret soit gardé.

   Pour minimiser les problèmes, informez les parents que tout médicament donné à la garderie doit être dans un contenant pharmaceutique. Si l'enfant prend de l'AZT (ou tout autre médicament susceptible de révéler qu'il est séropositif) toutes les six heures, vous devrez prendre les dispositions nécessaires pour assurer la confidentialité. L'enfant peut rentrer à la maison plus tôt; le parent pourrait dire à la directrice ou à l'intervenante responsable du groupe que l'enfant est séropositif et lui demander d'administrer le médicament elle-même à l'enfant. Le parent peut aussi venir à la garderie administrer le médicament. Malheureusement, aucune de ces solutions n'est idéale.

9. En tant que superviseure, vous devez trouver une réponse à la question que vous poseront les membres du personnel, les parents actuels ou à venir : «Y a-t-il un enfant ou un membre du personnel séropositif dans votre garderie?»

   C'est une situation délicate parce qu'il vous faut donner une réponse constante, même si elle semble vaguement dire que vous avez inscrit un enfant séropositif. Nous vous suggérons de dire «Nous ne le savons pas toujours, mais nous appliquons des procédures qui préviennent tout risque de transmission. Les renseignements médicaux sont strictement confidentiels.»

10. Instituez un système de soutien pour vous-même au cas où les parents vous révéleraient que leur enfant est séropositif. Le fait d'être la seule à connaitre la triste vérité constitue un lourd fardeau. Demandez aux parents si vous pouvez communiquer avec le médecin de l'enfant, son infirmière ou sa travailleuse sociale et former une équipe pour suivre l'évolution de la santé de l'enfant. Le fait d'avoir une équipe dépersonnalise les zones de tension et facilite la résolution des problèmes.

11. Faites un examen annuel de la politique ainsi qu'une séance annuelle d'éducation avec une experte. Les nouveaux parents et membres du personnel doivent être en-

tièrement informés, tandis que les anciens peuvent aider à les rassurer. Naturellement, les nouvelles intervenantes ont besoin d'être formées sur comment prendre des précautions universelles avant de commencer à travailler. En outre, ce serait une bonne idée de réviser et de mettre à jour leur utilisation auprès de l'ensemble du personnel tous les ans. C'est si facile de se laisser aller!

12. Montrez l'ébauche de politique à un avocat, à un pédiatre et au centre sur le sida si vous le pouvez. Plus vous avez de rétroaction, mieux c'est. Affichez la politique, distribuez-la aux administratrices et invitez les parents à la réunion du conseil d'administration. Une fois la politique ratifiée, donnez-la aux parents et aux membres du personnel; aux nouveaux qui inscrivent leurs enfants, donnez une trousse complète sur la politique de la santé, y compris la politique sur le VIH. ◆

Barbara Kaiser est fondatrice et directrice de la garderie Narnia à Westmount, Québec. Barbara et l'auteure Judy Sklar Rasminsky ont coécrit «Les services de garde pour votre enfant» publié par Les Éditions Libre Expression.

Bibliographie

Société canadienne de pédiatrie (1992). *Le Bien-être des enfants*. Info. : Société canadienne de pédiatrie, Hôpital pour enfants de l'est de l'Ontario, 401, chemin Smyth, Ottawa (Ontario) K1H 8L1.

Sylvie, Carle (1994) «Les maladies transmissibles par le sang. Rapport et recommandations du groupe de travail mandaté par le Comité provincial des maladies infectieuses en service de garde» *Petit à petit*, septembre-octobre.

Child Care Law Center (1993). *Caring for Children with HIV or AIDS in Child Care*. Info. : Child Care Law Center, 22 Second Street, 5th floor, San Francisco, CA 94105. Tel. (415) 495-5498.

Day Care Programs (1992). Alberta Family and Social Services. *Guidelines for Handling HIV Infection and AIDS in Day Care Services*. Info. : Day Care Programs, Department of Family and Social Services, 11th floor, 7th Street Plaza, Edmonton, Alberta, T5J 3E4.

McGill AIDS Centre (1994). *Day Care Intervention Project: Knowledge and Attitude Assessment of Day care Workers and Parents Regarding HIV/AIDS*. Info. : McGill AIDS Centre, 3755 Côte Ste-Catherine, LDI-318, Montréal (Québec) H3T 1E2. Tél. : (514) 340-7536.

McGill AIDS Centre. *A Guide to Developping Policy for Children and Day Care Workers Who Are infected with HIV*. Info. : (ibid).

National Association of State Boards of Education (1989). *Someone at School Has AIDS: A Guide to Developing Policies for Students and School Staff Members Who Are Infected with HIV*. Info. : National Association of State Boards of Education, 1012 Cameron Street, Alexandria, VA 22314.

National Pediatric HIV Resource Centre (1992). *Getting a Head Start on HIV: A Resource Manual for Enhancing Services to HIV-Affected Children in Head Start*. Info. : National Pediatric HIV Resource Centre, 15 South Ninth Street, Newark, NJ 07107.

National Pediatric HIV Resource Centre. HIV and AIDS in Children. Info. : ibid.

Pediatric AIDS Foundation and SEGA Charitable Trust (1994). *HIV/AIDS: A Challenge to Us All*. Vidéos et guide disponibles sans frais. Info. : Pediatric Aids Foundation, 1311 Colorado Avenue, Santa Monica CA 90404. Tel. : (310) 395-9051.

Donna Pressman et L. Jean Emery (1991). *Serving Children with HIV Infection in Child Day Care*. Info. : Child Welfare League of America, 440 First Street NW, Suite 310, Washington DC 20001-2085.

Précautions universelles

Méthodes de barrière

- *Lavez-vous les mains au savon et à l'eau tiède pendant au moins 15 secondes après avoir été en contact avec du liquide organique.*
- *Utilisez du papier-mouchoir ou de l'essuie-tout pour arrêter ou nettoyer le sang.*
- *Portez des gants en latex jetables lorsqu'il y a trop de sang ou de liquide organique contenant du sang pour être nettoyé avec de l'essuie-tout ou du papier-mouchoir. Portez aussi des gants si vous avez eu récemment une éraflure ou un eczéma à la main. Cependant, vous ne devriez jamais retarder une action urgente (comme arrêter l'écoulement du sang) parce que vous ne portez pas de gants. Le risque pour vous en tant qu'intervenante en garderie n'est sûrement pas assez élevé pour mettre en danger la personne qui a besoin d'aide.*
- *Couvrez les blessures et les éraflures avec un diachylon ou un pansement jusqu'à ce qu'elles cicatrisent.*

Nettoyage et désinfection

- *Nettoyez immédiatement les écoulements sanguins avec du papier-mouchoir ou de l'essuie-tout en portant des gants en latex jetables. Lavez l'endroit avec de l'eau savonneuse et désinfectez avec une solution contenant une mesure d'eau de Javel et neuf mesures d'eau, préparée fraîchement tous les matins. Laissez reposer la solution dix minutes avant de nettoyer.*
- *Portez des gants jetables lorsque vous manipulez des vêtements ou de l'essuie-tout ensanglantés. Mettez les articles souillés dans un sac en plastique scellé jusqu'au moment de les remettre aux parents pour qu'ils soient lavés à la maison à l'eau chaude savonneuse, dans la machine à laver.*
- *Scellez les articles souillés de sang dans un sac en plastique avant de les mettre à la poubelle.*
- *Après avoir fini votre tâche, enlevez les gants et lavez vos mains à grande eau.*

Mesures de sécurité

- *Départissez-vous rapidement des jouets endommagés et vérifiez le terrain de jeu tous les jours pour voir s'il y a des vitres cassées, des condoms et des seringues. Enseignez aux enfants de ne pas toucher aux objets tranchants qu'ils trouvent et d'appeler une intervenante.*
- *Veillez à ce que les enfants aient des ciseaux à bouts arrondis.*
- *Interdisez aux enfants de partager leur brosse à dents. Identifiez clairement la brosse de chacun et séchez-les séparément.*
- *Enseignez aux enfants de signaler à un adulte lorsque quelqu'un saigne.*
- *Apprenez aux enfants à nettoyer leurs blessures et à tenir le papier-mouchoir pour arrêter leur propre saignement.*

Mesures à prendre en cas d'exposition que vous soyez ou non en présence d'un enfant séropositif

- *S'il y a contact de sang à sang dû à une morsure ou à un accident, faites saigner doucement la blessure et lavez à l'eau savonneuse pendant 15 à 30 secondes. Lorsqu'une muqueuse majeure vous gicle dans les yeux, dans les narines ou dans la bouche, rincez uniquement avec de l'eau. Écrivez en détails comment l'incident s'est produit.*
- *Informez immédiatement les parents*
- *Consultez un médecin*
- *Avisez les autorités locales de la santé publique pour savoir si vous devez prendre d'autres mesures.*

DEMANDEZ À VOTRE PROFESSIONNELLE DE LA SANTÉ

Les allergies chez les enfants

Dans chaque garderie, il y a au moins un enfant qui souffre d'allergies. Par conséquent, il importe pour les intervenantes en services de garde de connaître les allergies des enfants, de savoir comment éviter les substances qui les déclenchent et de se préparer à contrôler les réactions.

Les substances que nous côtoyons dans nos activités quotidiennes ne sont pas ordinairement nuisibles (par exemple, pollen, arachides, plumes et pelage animal). Ces substances (appelées allergènes) pénètrent nos corps par la respiration, la nourriture, les attouchements ou les piqûres. Une fois que l'allergène a pénétré notre corps, le système immunitaire réagit en produisant des anticorps qui l'attaquent. Ces anticorps restent dans le corps pour protéger la personne contre toute autre attaque éventuelle de l'allergène. C'est un phénomène comparable au cas de la varicelle : l'individu qui en a été victime développe habituellement une protection à vie contre cette maladie (immunité).

Par contre, chez les personnes allergiques, une exposition répétée à un allergène rend le système immunitaire hypersensible plutôt que de l'immuniser. Une réaction allergique survient quand une personne est exposée à un allergène et que le corps produit des subtances chimiques (comme l'histamine) qui nuisent au tissu humain et provoquent des symptômes allergiques. Les allergies peuvent être légèrement agaçantes ou causer des réactions sérieuses. Heureusement, la plupart des allergies ne sont pas potentiellement fatales. Le tableau suivant indique les allergènes responsables des réactions allergiques.

La réaction allergique se produit habituellement dans quatre des systèmes du corps humain : les voies respiratoires supérieures et inférieures, la peau, les yeux et le tractus gastrointestinal. Plus le nombre de systèmes touchés par un allergène est élevé, plus la réaction allergique sera grave. Le choc anaphylactique, une réaction allergique potentiellement fatale, attaque tout le corps. *Cette réaction peut se produire très rapidement.* En quelques secondes, les yeux, les lèvres et le visage de l'enfant commencent à enfler; un mal de tête apparaît; des éruptions urticariennes peuvent se manifester sur tout le corps; la gorge peut enfler, coupant ainsi la respiration; le vomissement et la diarrhée peuvent aussi survenir. L'enfant peut perdre connaissance en dix minutes. Les intervenantes doivent déterminer ces symptômes immédiatement, administrer de l'adrénaline (pour neutraliser l'attaque) et appeler une ambulance. Le choc anaphylactique est souvent causé par les arachides, les noix, les oeufs, les crustacés, les piqûres d'abeilles et de guêpes, la pénicilline et l'aspirine. *Même si on n'est pas certain des symptômes de l'enfant, il faut toujours administrer de l'adrénaline et appeler l'ambulance.* On devrait encourager les parents dont les enfants souffrent d'allergies graves à faire porter en tout temps des bracelets d'alerte médicale.

Substances allergènes courantes	Réactions typiques
Environnement	
Poussière, moisissures, pollen, plantes, graminées, arbres	*Yeux et nez qui démangent, écoulement nasal, obstruction des voies nasales, céphalées dans la sinusite aiguë, éternuements, respiration sifflante, toux, essoufflement*
Animaux	
Pelage et plumes	*(Mêmes que ci-dessus)*
Insectes	
Piqûres d'abeilles ou de guêpes	*Respiration sifflante, urticaire, renflement des voies respiratoires supérieures et gêne respiratoire, enflure du visage et choc anaphylactique dans les cas extrêmes*
Aliments	
Oeufs, arachides, noix, crustacés, lait et blé (ces deux derniers sont souvent allergènes chez les nourrissons)	*Vomissements, diarrhée, selles sanglantes et tous les symptômes provoqués par une piqûre d'insecte* (ex. : urticaire, pâleur, faiblesse, difficultés respiratoires, collapsus).*
Médicaments et produits chimiques	
Produits médicamenteux (ex. : antibiotiques) et non médicamenteux (ex. : assouplissant pour tissus)	*Toute réaction mentionnée ci-dessus*

Réimprimé avec l'autorisation de la Société canadienne de pédiatrie, du livre ***Le bien-être des enfants - Guide visant à promouvoir la santé physique, la sécurité, le développement et le bien-être des enfants dans les garderies et dans les familles de garde.*** *1991, p. 252 et *p. 237.*

BEST COPY AVAILABLE

Il n'existe pas de cure pour les allergies. Au lieu de cela, les intervenantes doivent faire de leur mieux pour éviter les réactions négatives en éliminant ou en minimisant l'exposition aux allergènes. Le traitement consiste habituellement à soulager ou à réduire les effets des symptômes (par exemple, écoulement nasal, yeux rougies qui piquent, congestion nasale et des sinus), avec des médicaments comme des antihistamines et des décongestionnants.

Prévention des réactions allergiques

Une communication efficace entre les intervenantes en services de garde est essentielle pour éviter les réactions allergiques. Au moment d'inscrire un enfant, les intervenantes doivent poser des questions aux parents concernant les allergies, y compris le nom des allergènes, une liste des symptômes particuliers, les façons de prévenir l'exposition aux allergènes, les mesures à prendre en cas de réaction allergique et le nom de tout médicament prescrit ou fourni par le médecin de l'enfant. Les intervenantes peuvent se baser sur ces renseignements pour élaborer un plan de traitement adapté aux besoins particuliers de l'enfant. On recommande à toutes les garderies l'utilisation du formulaire sur les antécédents allergiques contenu dans le livre *Le bien-être des enfants*.

Politique de la garderie

Chaque garderie devrait avoir une politique et une liste de mesures préventives pour s'occuper des enfants ayant des allergies. Les suggestions suivantes peuvent être appliquées dans toute garderie :

- Les intervenantes en services de garde devraient fournir aux parents un formulaire médical à remplir par le médecin de l'enfant. Il faut y demander de l'information sur le contrôle des allergies, y compris les médicaments, les stratégies préventives et les mesures à prendre en cas d'urgence. Voir un formulaire type dans *Le bien-être des enfants*, p. 863.
- Il faut élaborer une stratégie pour partager l'information sur les allergies avec tous les membres du personnel. Par exemple, afficher une liste des enfants et de leurs allergies dans la cuisine et la salle à manger. C'est aussi une bonne idée d'y ajouter la photo des enfants, particulièrement si la garderie compte des suppléantes, des bénévoles ou des étudiantes en ÉPE. L'information pertinente sur les allergies devrait aussi être inscrite à chaque ensemble de fiches d'information pour cas d'urgence que l'on garde dans les trousses de premiers soins. En outre, les intervenantes pourraient trouver utile de fixer une liste des allergies qu'ont les enfants sur le dessus de la trousse de premiers soins utilisée à l'extérieur (par exemple, sur le terrain de jeux, à l'occasion de randonnées et de promenades) et de noter au surligneur les enfants allergiques à des substances retrouvées à l'extérieur comme les abeilles, les guêpes, le pelage des animaux et les plumes.

Les intervenantes peuvent rapidement consulter cette liste si elles s'inquiètent au sujet d'un enfant et d'une réaction allergique potentielle. Avant de quitter la garderie, les intervenantes peuvent consulter cette liste pour s'assurer d'apporter avec elles la trousse d'adrénaline (contenant une injection ou un inhalateur). *Les intervenantes doivent toujours veiller à ce que la trousse soit là où se trouve l'enfant.* On n'a pas le temps de courir à la garderie chercher la trousse, revenir au terrain de jeu et administrer l'adrénaline ou d'amener l'enfant à la garderie pour ce faire. Rappelez-vous que le choc anaphylactique se produit rapidement — les secondes sont donc comptées.

- Les cuisinières et les intervenantes doivent se montrer vigilantes quant à la façon d'acheter, de préparer et de servir la nourriture. Les responsables des casse-croûte et des repas doivent lire la liste des ingrédients sur les emballages d'aliments et savoir quels enfants ont des allergies alimentaires. On recommande une extrême prudence avec les enfants allergiques à l'arachide et à ses produits dérivés. Les intervenantes doivent tenir grand compte des inquiétudes des parents, car même la senteur des arachides ou des traces de noix râpées dans un biscuit peuvent causer un choc anaphylactique chez les enfants ayant une allergie grave à l'arachide.
- Les menus devraient être affichés pour permettre aux parents de suggérer des aliments ou des ingrédients de remplacement à ceux qui provoquent des réactions allergiques chez leurs enfants. Dans le cas de substitutions, essayez de fournir des aliments qui ressemblent à ceux des autres enfants. Cela peut contribuer à normaliser la nourriture pour les enfants ayant des allergies alimentaires.
- Les garderies devraient aussi promouvoir une sensibilisation précoce

---

Chères lectrices,

La rubrique «Demandez à votre professionnelle de la santé» répond-elle à *vos* besoins? Y a-t-il des sujets dont vous aimeriez qu'on traite dans des numéros ultérieurs de *Interaction*? Est-elle utile et informative? Veuillez communiquer vos commentaires à Susan Vaughn, rédactrice de *Interaction*, au (613) 729-5289, téléc. (613) 729-3159. Vous pouvez aussi les envoyer à la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6.

Susan Vaughn, rédactrice
Deborah Kernested, collaboratrice spéciale

---

aux allergies en faisant connaitre de nouveaux aliments aux enfants de façon graduelle, particulièrement aux poupons et aux tout-petits.

- Si un enfant développe une réaction allergique, communiquez avec les parents et inscrivez toutes les informations à son dossier.
- *Tous* les parents devraient administrer à leurs enfants un médicament prescrit ou en vente libre pendant une période de 24 heures avant qu'il soit administré à la garderie. Cette période permet aux parents d'observer chez leurs enfants toute réaction secondaire ou allergique.

Les réactions allergiques peuvent causer des sentiments de peur, de malaise et d'anxiété chez les enfants et leurs parents. Il est important de fournir à ces enfants un style de vie aussi normal que possible. Le fait de sensibiliser les enfants à leurs allergies et sur comment contrôler les réactions, peut réduire considérablement l'anxiété et éviter les limites excessives imposées aux activités. ◆

Élaboré par Deborah Kernested, I.A., Toronto, Ontario

Références

Abley, M. (1994). A life-and-death situation. *The Toronto Star*, lundi, 29 août, C4-C3.

Aronson, S.S. (1991). Ask Dr. Sue. *Exchange*, Septembre octobre, 23-25.

Aronson, S.S. (1983). How to Reduce Allergic Problems. *Exchange*, Septembre, 29-30.

Société canadienne de pédiatrie (1994). *Petit Guide sur le bien-être des enfants : un manuel visant à promouvoir la santé dans les services de garde en milieu familial*. Toronto : Creative Premises Ltd.

Société canadienne de pédiatrie (1992). *Le bien-être des enfants - Guide visant à promouvoir la santé physique, la sécurité, le développement et le bien-être des enfants dans les garderies et dans les familles de garde*. Toronto : Creative Premises Ltd.

Klich, B. (1994). Be healthy back at school. *The Toronto Star*, Dimanche, 21 août, F1.

INITIATIVES CRÉATRICES

Jeu constructif

par Suzanne Legault

Les enfants sont des constructeurs créatifs innés. Ils aiment utiliser toutes sortes d'articles - rouleaux de papier hygiénique, cubes ou morceaux de carton - pour construire des tours, des maisons ou même des dragons fougueux. Donner l'occasion aux enfants de jouer avec différents articles dans un environnement sécuritaire et stimulant est crucial à un développement sain. Les objets à manipuler accroissent le développement de la motricité fine en exigeant une utilisation contrôlée des muscles de la main et des doigts; ils contribuent aussi au développement de la coordination importante visuelle-manuelle. À mesure que les enfants expérimentent la construction, ils apprennent d'importants concepts comme la gravité, la stabilité et le marquage. Les suggestions suivantes amélioreront le jeu constructif des enfants à votre charge.

Jeu libre et jeu dirigé

Les possibilités de jeu libre devraient être encouragées à tous les niveaux de développement. On doit permettre aux enfants de rêvasser, de marcher, d'observer les autres et de poser des questions. Le jeu dirigé consiste à fournir aux enfants la possibilité de se lancer dans des activités créatrices. Les histoires et les livres d'images peuvent «démarrer la construction» en servant d'inspiration aux enfants. *Mud Puddle*, un classique de Robert Munsch, est un des livres préférés. Quel enfant n'aime pas les flaques de boue? Après avoir lu l'histoire à haute voix, demander aux enfants de construire des choses qui les garderont au sec comme des imperméables faits de papier crêpon coloré; des parapluies faits de bâtonnets de sucette glacée et de carton; et des écrans protecteurs faits de moules à tarte en aluminium et de ficelle. Pour des activités plus dirigées, utiliser ces «démarreurs» et établir d'autres critères que les enfants doivent respecter. Par exemple, demander à chaque groupe d'enfants de bâtir une maison pour les trois petits cochons. Certains la bâtiront avec de la paille et de la colle, d'autres avec des bâtonnets, de la colle et de la ficelle et d'autres encore avec des jeux de briques ou de pierres. Une fois qu'ils auront fini, accorder amplement de temps aux enfants pour tester leurs structures contre les vents forts - en soufflant dessus comme de raison! Les laisser tirer leurs propres conclusions concernant les différents types de matériaux de construction et leur durabilité. Vous pouvez prolonger cette activité en utilisant des cubes pour établir un graphique des résultats des tests, en fournissant du papier pour les dessins et en exposant des magazines et des livres qui contiennent des photos de maisons partout dans le monde.

Réserve d'activités

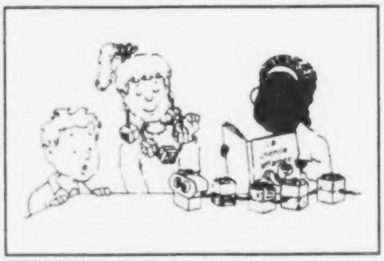
Planifier des activités qui suscitent l'inspiration requiert temps, efforts, créativité et imagination. De nombreux livres traitent d'approches thématiques aux activités. Il existe aussi beaucoup d'idées qui adoptent une approche basée sur la résolution de problème en mettant l'accent sur la conception et la technologie. Citons, entre autres, *L'histoire des grandes inventions*, *Force et mouvement : le principe fondamental de la dynamique*, *Du bing bang à l'électricité : comment l'énergie change de formes et fait bouger le monde*.

Les meilleures activités concernent souvent les plus petits groupes d'enfants. On peut prendre une approche collaborative avec un groupe de quatre à six enfants. Même si les enfants de deux à quatre ans construiront de façon indépendante au début, le groupe encourage la collaboration par le biais du partage et de la discussion. Idéalement, les groupes comprendront des enfants plus jeunes et plus âgés qui travaillent ensemble et, par conséquent, qui rassemblent différents niveaux de capacités et d'expériences.

Le jeu libre et le jeu dirigé sont particulièrement importants pour les groupes d'enfants d'âges différents. Pendant que les plus jeunes enfants du groupe ont besoin de temps libre pour explorer et découvrir, les enfants plus âgés relèveront de bon gré les défis qui renforcent leurs compétences. Commencer avec des activités de jeu libre permettra aussi aux membres du groupe de se connaître. Les exemples suivants pourraient servir de point de départ :

Livres et briques

Garder une bonne réserve d'articles pour la construction dans votre bibliothèque ou salle de lecture pourrait s'avérer doublement positif. Par exemple, le fait d'entendre lire un livre peut inspirer les enfants à construire quelque chose de neuf ou pourrait les motiver à choisir un livre qui complète leur créativité.



Musée

Créer un musée de 24 heures pour les créations des enfants. Un carton épais ou une feuille rectangulaire, plié en trois et puis ouvert, peut servir de toile de fond autonome pour le musée. Laisser les enfants décorer cette toile de fond et leur expliquer qu'il s'agira d'un endroit spécial où les visiteurs et les autres enfants viendront voir leurs chefs-d'oeuvre. Permettre aux enfants de décider ce qui sera exposé et les aider à faire des étiquettes pour l'exposition. Les enfants peuvent aussi faire des dessins de leurs modèles ainsi que dicter ou écrire des histoires à leur sujet.

Thèmes

Des thèmes populaires comme la communauté, les dinosaures, le transport et les animaux constituent de bons démarreurs pour les activités de construction qui encouragent le développement du langage par le biais du jeu de rôle et coopératif.

Communauté : Sur une large feuille de papier à dessiner, créer une carte de la communauté. Encourager les enfants à utiliser des matériels comme des crayons de couleur, des marqueurs, des cailloux, des brindilles, de la plasticine, des autocollants, des figurines et des briques de construction afin de rendre leur carte communautaire plus réaliste.

Dinosaures :Étendre sur le sol une pile d'articles pour la construction et la recouvrir d'une couverture. Demander aux enfants d'aller faire une fouille sur les dinosaures. Comme de véritables paléontologistes, ils déterreront toutes les pièces nécessaires pour reconstruire un dinosaure.

Transport : Demander aux enfants de bâtir des modèles de bateaux et de les tester dans un contenant d'eau. Le bateau flotte-t-il? Bascule-t-il? Coule-t-il à pic? Laisser les enfants faire enquête et découvrir quels modèles flottent le mieux.

Animaux : Faire un sketch avec une chanson bien connue des enfants en vous servant d'articles qu'ils ont créés. Rendre les créations aussi intéressantes que possibles en y incorporant divers matériels, par exemple, plumes, laine, etc.

Petits monstres au travail

Demander à deux enfants de placer des éléments dans la construction d'un projet ou d'un modèle particulier. Dans cette activité, l'enfant doit compléter les placements de l'autre pour achever le modèle. Essayer vraiment de les faire travailler ensemble! Par exemple, demander aux enfants de faire semblant qu'ils sont un monstre géant à deux têtes en plaçant chacun un bras autour de la taille de l'autre. Ainsi, un enfant aura le bras gauche et l'autre le bras droit de libre pour travailler au projet.

Ombres

En utilisant une source de lumière, par exemple, un rétroprojecteur ou une lampe de poche, projeter une ombre de constructions simples composées de deux ou trois éléments. Après que les enfants ont joué avec les ombres, leur demander de dessiner les ombres projetés par leurs nouvelles constructions. Demander que les enfants comparent leurs prédictions aux véritables ombres.

Détective

Commencer le jeu en laissant libre cours à l'imagination des enfants pendant qu'ils construisent toutes sortes de merveilleux modèles. Rassembler les enfants et leurs modèles en cercle. Un enfant, choisi comme détective, peut demander jusqu'à dix questions pour déterminer ce que représente le modèle d'un autre. Il pourrait demander, par exemple : «Il vit dans un zoo? Saute-t-il? Est-ce un singe?» Comme animatrice, vous pourrez aider chaque enfant à formuler de nouvelles questions. L'enfant interrogé devient le prochain détective.

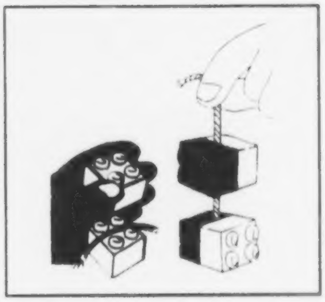
LEGO DACTA IDEA BOX

Tours

Les enfants aiment construire des structures de haute taille! Leur demander de construire une tour aussi grande qu'eux ou même plus! Comparer les tours. Sont-elles toutes élevées? Minces? Solides? Parler de véritables tours. Qu'est-ce qui rend les tours solides? Demander aux enfants de reconstruire leurs tours selon leurs propres théories. Tester la solidité de leurs modèles en utilisant une technique équitable pour tous les enfants. Par exemple, vous pouvez doucement éventer les tours avec un séchoir à cheveux ou bouger la table sur laquelle se trouvent les modèles. Cette activité aidera les enfants à découvrir des concepts importants liés aux sciences.

Serpents et chenilles

Montrer aux enfants comment construire de longs modèles en plaçant un morceau de ficelle entre deux blocs. Demander à chaque enfant de faire une chenille ou un serpent ondulant. De quelle longueur est votre serpent? Plus long que vos deux souliers, des orteils au talon? Laisser les enfants comparer les longueurs de leurs modèles avec les autres.



Leur suggérer de rattacher leur modèle aux autres. De quelle longueur pourrions-nous le faire? Cette activité amusante aidera les enfants à acquérir des compétences énormes en mathématiques et en langage. ◆

Suzanne Legault est conseillère pédagogique pour LEGO DACTA, le service éducatif du Groupe LEGO. Elle travaille avec des éducatrices et des éducateurs partout au Canada. Pour de plus amples informations, communiquer avec LEGO DACTA au 1-800-387-4387.

Références :

Costa de Beauregard, Diane (1993). *Du bing bang à l'électricité – comment l'énergie change de formes et fait bouger le monde.* Paris : Gallimard Jeunesse.

Falbel, Aaron (1993). *Constructionism.* Toronto : LEGO DACTA.

Fredens, Kjeld (1990). *Why are Manipulatives an Essential Element in the Learning Process of Children.* Toronto : LEGO DACTA.

Gille, Didier (1989). *L'histoire des grandes inventions.* Paris : Nathan.

Lafferty, Peter (1993). *Force et mouvement : le principe fondamental de la dynamique.* Paris : Gallimard.

LEGO DACTA (1993). LEGO DACTA *Idea Box.* Toronto : LEGO DACTA.

For teachers by teachers (1993). *Giant Encyclopedia of Theme Activities for Children 2 to 5.* Mount Rainier, Maryland : Gryphon House.

Les graphiques sont tirés de LEGO DACTA Idea Box. Photos : LEGO DACTA.

INITIATIVES CRÉATRICES

Éducation environnementale pour jeunes enfants

par Wayne D. Eastman

Les jeunes enfants peuvent ne pas être assez vieux pour comprendre pourquoi ils devraient être préoccupés par la négligence environnementale, mais ils sont assez vieux pour apprécier la beauté du monde et commencer à acquérir de bonnes habitudes (Spodek, 1991).

Les intervenantes jouent un rôle important pour sensibiliser les jeunes enfants à l'environnement et le leur faire apprécier. Comme la formation de citoyens et citoyennes responsables commence pendant les années préscolaires, les jeunes enfants sont à un âge idéal pour commencer leur apprentissage des questions environnementales (Lewis-Webber, 1993). Les activités pratiques sur l'environnement et le comportement approprié des intervenantes permettent aux enfants d'acquérir les connaissances, compétences et valeurs de base qui encouragent la responsabilité environnementale. Le présent article divisera l'éducation environnementale en trois catégories : protection de l'environnement/réduction des déchets; utilisation judicieuse de l'eau; et, protection de notre héritage naturel (Environnement Canada, 1993). Dans chaque catégorie, des activités sans danger pour l'environnement seront suggérées pour les garderies destinées à la petite enfance.

Protection de l'environnement/ réduction des déchets

Pendant une activité en cercle ou en petits groupes, les intervenantes peuvent susciter l'intérêt des enfants au recyclage en animant une discussion ou en lisant un livre qui explique comment le recyclage économise le matériel et l'énergie. De nombreuses garderies ont déjà leurs boîtes vertes pour collecter des journaux, du plastique, du métal et d'autres matériaux recyclables. Le personnel peut aussi encourager les enfants à apporter des articles recyclables de la maison. Une excursion à un centre de recyclage est une autre façon d'éduquer les enfants d'âge préscolaire. Si une garderie n'a pas accès à un tel centre, on peut leur faire connaître le processus de recyclage en broyant des pelures dans un liquéfieur. Cela leur montre comment on transforme les déchets solides en produit utilisable, comme du terreau.

Faire participer les enfants à un programme de recyclage du papier est une façon pratique de susciter leur intérêt pour la relation existant entre les arbres et la sensibilisation à l'environnement. Pour aider les enfants à se préoccuper de la survie des arbres, organiser des ballades dans la nature et leur montrer comment utiliser des chiffons pour essuyer la pollution des feuilles (Holt, 1989).

Donner aux jeunes enfants l'occasion d'observer ce qui les entoure leur permet de développer un intérêt pour la santé écologique de la planète. Par exemple, amener les enfants marcher dans les quartiers environnants et leur signaler la présence de déchets, comme les détritus, peut leur montrer l'impact que les gens, petits et grands, ont sur l'environnement.

Au Canada, le gouvernement fédéral approuve les produits sans danger pour l'environnement au moyen de l'étiquette EcoLogo. Dans la mesure du possible, les intervenantes devraient acheter des produits EcoLogo. Pour aider les enfants à se familiariser au symbole EcoLogo, créer une aire de reconnaissance des panneaux de signalisation en exposant en alternance différents panneaux, comme un panneau indicateur d'arrêt et un panneau de mise en garde contre le poison. La reconnaissance des signaux est une activité intellectuelle qui aide les enfants à associer un symbole à une action. Par conséquent, le symbole EcoLogo peut être utilisé comme un outil d'association et de reconnaissance.

Deux autres activités touchent l'organisation du Jour de la terre et la création d'un centre d'apprentissage du recyclage. Pendant le Jour de la terre, les enfants expriment leur appréciation pour leur environnement par des activités comme des ballades dans la nature, le nettoyage à l'intérieur et à l'extérieur de la garderie et la plantation d'arbres. Le centre d'apprentissage du recyclage a pour objectif de sensibiliser les enfants à la façon dont ils influent sur leur environ-

CHOIX ENVIRONNEMENTAL · ENVIRONMENTAL CHOICE ·

nement. Par exemple, les enfants peuvent y voir des coeurs de pommes se gâter ou participer à la plantation d'un arbre et aux soins à lui apporter.

Utilisation judicieuse de l'eau

Au moment d'installer ou de remplacer des toilettes dans les garderies, choisir des modèles équipés de réservoir à écoulement réduit. Environnement Canada (1993) déclare qu'une toilette de plus de dix ans gaspille peut-être de l'eau. Une toilette à écoulement réduit diminue la consommation totale d'eau de 20 à 30 p. 100 pour la maisonnée. D'autres options favorables à l'environnement comprennent le fait d'utiliser la machine à laver uniquement pour des brassées complètes, de réparer la toilette qui coule, de ne pas permettre l'utilisation de la toilette comme poubelle et de faire cuire les légumes à la vapeur.

Dans le livre *Science with Young Children*, Holt (1989) décrit plusieurs façons dont les enfants peuvent apprendre à conserver l'eau. Par exemple, on peut les encourager à boire à la fontaine d'eau sans faire couler l'eau jusqu'à ce qu'elle soit froide; leur donner un bouchon à utiliser quand ils jouent seuls au lavabo ou qu'ils font du nettoyage; et, leur montrer comment utiliser une bassine pour laver et peler les légumes.

Protection de notre héritage naturel

Le Canada possède un très grand nombre de régions naturelles - une expression utilisée pour se référer à une vaste gamme d'écosystèmes. Pour la petite enfance, une région naturelle pourrait être un secteur boisé qui entoure la garderie ou se trouve à sa proximité.

Des actions qui contribuent aux objectifs environnementaux soulignés dans le présent article contribuent aussi à l'amélioration des régions naturelles et de la faune. Par conséquent, les intervenantes doivent aider les enfants à comprendre qu'ils doivent éviter de jeter des détritus, de piétiner les vers de terre et de tuer les araignées. Les actions que les garderies peuvent entreprendre pour promouvoir la protection de notre patrimoine naturel et la faune comprennent la construction de mangeoires pour oiseaux, la plantation d'arbres ainsi que le fait d'utiliser seulement ce dont nous avons besoin, garder l'environnement propre et utiliser des matériels recyclés. ◆

Wayne Eastman, Ph.D., est coordonnateur du programme d'éducation de la petite enfance au Westviking College of Applied Arts, Technology and Continuing Education à Corner Brook, Terre-Neuve.

Bibliographie

Holt, B.S. (1989). *Science with Young Children*. Washington : NAEYC.

Environnement Canada (1993). *Notions d'écocivisme*. Ottawa : Ministre des Approvisionnements et Services Canada.

Lewis-Weber, M. (1993). *Earthcycles*. Ottawa : Santé et Bien-être social Canada.

Spodek, B., Sarcho, O. et Davis, M. (1991). *Foundations of Early Childhood Education*. Toronto : Prentice-Hall Canada.

Liste des activités sans danger pour l'environnement

1. **Pailles de responsabilité :** (Source : *The Instant Curriculum*, par P. Schiller, Mount Rainier, Maryland : Gryphon House, 1990). Placer des étiquettes sur des boites de jus vides et y indiquer les travaux à faire. Les placer dans une boite appelée «boîte à travaux». Faire des drapeaux en collant des morceaux de papier au bout de pailles. Écrire le nom de chaque enfant sur un drapeau. Au début de la journée, les enfants choisissent les travaux qu'ils feront en plaçant leur drapeau dans la boîte appropriée.

2. **Liste de responsabilités :** (Source : Schiller). Fixer à un tableau d'affichage quelques rangées de crochets autocollants pour cadres. Lister différents travaux sur des fiches, par exemple, ramasser le papier sur le parquet. Faire deux trous dans la partie supérieure de chaque carte et y enfiler de la laine pour pouvoir l'accrocher. Accrocher chaque fiche au tableau d'affichage et demander aux enfants de choisir leurs tâches pour la journée ou la semaine.

3. **Brigade des détritus :** (Source : Schiller). Utiliser une boite de céréales et de la ficelle pour faire des récipients à ordures que chaque enfant peut suspendre à son épaule.

4. **Utiliser et réutiliser :** (Source : Schiller). Pour aider les enfants à comprendre que des articles peuvent être utilisés de différentes manières, envoyer chaque enfant à la maison avec un sac à épicerie et une note demandant aux parents d'aider les enfants à collecter des articles réutilisables comme des contenants pour les oeufs ou des bouchons de liège.

5. **Outils du carré de sable :** (Source : Schiller). Utiliser des bouteilles d'eau de Javel vides et propres pour faire des seaux, des pelles et des entonnoirs pour le sable.

6. **Bouchons de liège :** Réutiliser les bouchons de liège collectés par les enfants en les faisant flotter dans l'eau ainsi qu'en les utilisant pour le calcul et les collages.

7. **Petits trucs :** Pour faire comprendre aux enfants qu'il ne faut pas jeter les restes, placer un contenant sur la tablette des articles de bricolage pour y mettre des restes de papier.

8. **Faire de la terre :** (Source : *The Everything Book*, par V. Indenbaum et M. Shapiro, Mount Rainier, Maryland : Gryphon House, 1985). Apprendre aux enfants comment faire de la terre en leur demandant de frotter ensemble deux petits cailloux au-dessus d'une boite de café vide. Un matériel ressemblant à du sable se détachera des cailloux pour former le terreau. Ajouter ensuite des morceaux de feuilles en décomposition et des insectes morts pour enrichir la terre.

9. **Compost :** (Source : *I Am I Can*, par G. Mitchell, Marshfield, Mass. : Teleshare Publications, 1987). Utiliser des compostières appropriées pour les petits jardins. Y placer plusieurs pouces de terre et ajouter des articles choisis par exemple, reste d'aliments hachés, bâtonnets, feuilles et coquilles d'oeuf. Attendre que le processus de décomposition commence.

10. **Germination des semences :** (Source : G.W. Maxim, *The Sourcebook*, Toronto : Merrill, 1990). Placer une serviette, un morceau d'ouate ou une éponge humide au fond d'un pot ou d'un plat transparent. Y répandre des semences de gazon. Humecter régulièrement et observer la germination des graines.

11. **Puis-je avoir quelque chose à boire s.v.p.? :** (Source : Maxim). Mélanger du colorant alimentaire à un verre d'eau. Tailler une branche de céleri. Laisser le céleri reposer dans l'eau colorée pendant une heure. Le céleri change de couleur à mesure que l'eau monte, démontrant ainsi les effets des polluants sur la flore.

12. **Empreintes d'écorce :** (Source : M.J. Puckett Cliatt, *Helping Children Explore Science*, New York : Merrill, 1992). Distribuer du papier ordinaire et de vieux crayons de couleur. Apprendre aux enfants comment faire des empreintes d'écorce en plaçant un morceau de papier sur l'écorce d'un arbre et en y passant le côté plat d'un crayon. Les encourager à faire et à comparer les empreintes de différentes sortes d'écorce.

13. **Utilisation créatrice de morceaux de tissu et de vieux vêtements :** (Source : Besse-Gene Holt, *Science with Young Children*, Washington : NAEYC, 1989). Utiliser des morceaux de vieux tissu pour créer des articles comme des collages et des sacs en patchwork.

14. **Prendre soin de vers de terre :** (Source : J. Harlem, *Science Experiences for the Early Childhood Years*, Toronto : Merrill, 1992). Étendre une mince couche de sable dans le fond d'une boîte à chaussures. Recouvrir le sable de huit centimètres de terre mixte. Y répandre de l'engrais de poudre d'os ou du café moulu et gratter la surface avec un petit bâton. Ajouter les vers de terre. La terre doit toujours être humide, car les vers de terre ne survivront pas longtemps dans un environnement sec. Y mélanger une cuillerée de nourriture sèche toute les semaines (par exemple, pelures hachées) et ajouter de petits morceaux d'herbe et de feuilles. Recouvrir le dessus de la boîte à souliers avec un filet que vous fixerez avec un grand élastique.

Actions et résultats

Afin d'éduquer les enfants sur l'environnement et de rendre les garderies favorables à l'environnement, les intervenantes doivent élaborer un mécanisme pour incorporer des expériences tangibles au programme d'éducation à la petite enfance. On peut réaliser cet objectif en utilisant un tableau pour sensibiliser les enfants à l'environnement. Les tableaux suivants contiennent des exemples de programme de même que des actions et des objectifs que les garderies peuvent utiliser pour promouvoir un milieu sensible à l'environnement. Les intervenantes peuvent aussi l'utiliser pour la planification du programme hebdomadaire, mensuel ou annuel. Certains domaines d'actions ou de résultats peuvent aussi être choisis et développés comme thèmes ou unités dans le cadre d'un programme préscolaire.

Les tableaux suivants ont été adaptés de Notions d'écocivisme (1993) publié par Environnement Canada. Le Canada a favorisé l'Iniative d'écocivisme pour fournir aux Canadiens et aux Canadiennes les voies et moyens de prendre des décisions responsables concernant l'environnement. Même si cette série est générique, on peut utiliser ses éléments de base avec succès dans le domaine de la petite enfance pour sensibiliser les tout-petits aux questions environnementales.

Dans le programme la garderie	Protection de l'environnement atmosphère	Protection des ressources en eau	Protection des sites historiques	Réduction des déchets	Maintien de la diversité de la faune et de la flore
1. Recycler	X				
2. Conserver une bouteille d'eau potable au réfrigérateur		X			
3. Laver fruits et légumes à l'évier		X			
4. Faire cuire les légumes à la vapeur		X			
5. Ne pas utiliser la toilette comme une poubelle		X			
6. Éteindre les lumières	X				
7. Réutiliser les matériels de jeu				X	
8. Réutiliser ou recycler les arbres de Noël				X	
9. Composter la nourriture et les déchets organiques				X	
10. Donner ce que l'on ne veut plus				X	
11. Réutiliser contenants et emballages				X	
12. Ne pas détruire la faune					X
13. Planter des arbres			X		
14. Ramasser l'eau de pluie		X			
15. Utiliser seulement les matériels dont on a besoin dans le cadre d'activités			X	X	
16. Acheter des produits arborant l'Écologo	X			X	
17. Acheter des produits faits de matériaux recyclés recyclables			X	X	
18. Acheter des peintures à l'eau	X	X			
19. Éviter des emballages à anneaux de plastique					X
20. Aller au travail à pied	X				
21. Prendre l'autobus pour aller au travail	X				
22. Laver à pleine capacité		X			
23. Utiliser des ampoules fluorescentes	X				

ACTIONS

Les jeunes enfants et les micro-ordinateurs : un second regard

par Larry Prochner

Voici dix ans, paraissait dans un journal sur la petite enfance un article sur un tout nouveau sujet : «Les micro-ordinateurs et les jeunes enfants» avec pour sous-titre «Un premier regard». (Ziajka, 1983). En 1994, les ordinateurs ne sont plus une nouveauté dans les centres prescolaires et les garderies. Pour le meilleur et pour le pire, on les trouve dans des garderies partout au pays. Les forts sentiments qu'évoquaient l'*idée* d'avoir des ordinateurs dans nos classes — crainte, répugnance ou amour aveugle — ont été largement tempérés par la familiarité. Nous en sommes venus à tenir pour acquis la présence des ordinateurs. Étant donné qu'un nombre croissant d'éducatrices de la petite enfance ont atteint un niveau d'expertise et d'aisance avec les ordinateurs, le temps est venu de retourner à une question centrale et peut-être gênante posée il y a quelques années par Harriet Cuffaro (1985): «Pourquoi donc les jeunes devraient-ils utiliser des ordinateurs?»

Les ordinateurs méritent-ils une place permanente dans nos salles de classe? La recherche sur les effets de l'utilisation des ordinateurs sur le développement social et cognitif des jeunes enfants est limitée en plus d'être contradictoire et peu concluante. Presque aucune recherche n'a été faite sur les ordinateurs dans les garderies (hors des écoles expérimentales des universités). Cependant, la situation est la même pour nombre des matériels que l'on retrouve souvent dans les milieux destinés à la petite enfance. Par exemple, on n'a pas mené d'étude systématique sur les conséquences de l'utilisation des blocs sur le développement de l'enfant (Davidson, 1989). Nous pensons seulement que les blocs sont quelque peu bénéfiques pour nos enfants en nous basant sur nos connaissances de la manière dont les enfants pensent et apprennent. Comme le dit de façon désabusée Jane Davidson, auteure d'un manuel bien connu sur les ordinateurs, on ne devrait pas bannir les blocs des garderies à cause du manque de recherche pas plus qu'il ne faudrait imposer un moratoire sur les ordinateurs en attendant des enquêtes plus poussées. Cependant, les éducatrices devraient être plus critiques et prudentes concernant leur utilisation.

Les premières excitations provoquées par LOGO (un langage machine sophistiqué doublé d'une philosophie pédagogique mis au point par Seymour Papert) et la promesse de toutes sortes d'avantages devant supposément augmenter l'interaction entre l'enfant et l'ordinateur, ont abouti à des revendications extraordinaires. Un auteur a estimé que «d'ici l'an 2000, l'enfant qui devient adulte et incapable d'utiliser un ordinateur équivaudrait à un adulte d'aujourd'hui qui ne sait ni lire, ni écrire» (Hammond, p. 53). Ce sont les écoles qui ont ressenti le plus la pression — des parents et des compagnies d'ordinateurs, par exemple — pour placer un ordinateur dans chaque classe. Certains voulaient même un ordinateur sur chaque pupitre. La crainte était que les enfants sans culture informatique (un concept aussi vague que discutable) deviendraient des adultes sans travail et dépassés dans un monde dominé par l'informatique.

Ces genres de déclarations sont rarement faites hormis dans le style hyperbolique des campagnes publicitaires des compagnies d'ordinateurs. Comparez le slogan «un ordinateur sur chaque pupitre» à la prudence dont fait preuve Davidson dans son manuel :

> «L'ordinateur est considéré comme un matériel qui possède une foule d'avantages et de problèmes potentiels. Si on s'en sert judicieusement sur la base des principes du développement de la petite enfance, il peut constituer un précieux complément aux autres outils pédagogiques de la classe. **Bien que l'ordinateur présente beaucoup de possibilités pour la salle de classe de la petite enfance, son absence des classes ne serait pas désastreuse.»** [Le caractère gras est de nous] (Davidson, 1989, p. 12).[Traduction]

Il est difficile d'imaginer un manuel sur un autre sujet, la littérature de jeunesse par exemple, où l'auteur émet une réserve à l'effet que les livres sont bons, mais pas si importants que ça. Davidson n'est pas la seule à se montrer perplexe au sujet des ordinateurs. Bailey, qui exprimait le point de vue d'une éducatrice de maternelle, s'est montrée nettement moins nuancée dans *Canadian Children* :

> «Les ordinateurs ne sont pas nécessaires dans les maternelles. **En fait, il est plus bénéfique de s'en passer, à moins de les incorporer avec perspicacité et prudence**.» [Le caractère gras est de nous] (1989, p.28).[Traduction]

Ces exemples indiquent un changement majeur dans l'attitude des éducatrices de la petite enfance face aux ordinateurs. Ce n'est pas que les ordinateurs sont considérés comme une oeuvre du diable comme le disait à l'époque le romancier Robertson Davies. Au lieu de cela, on note de plus en plus un consensus croissant à l'effet que les ordinateurs sont inutiles et, peut-être même, distrairaient des objectifs du programme d'études si

on ne les utilise pas selon des normes pédagogiques responsables.

Que veux-je dire par normes pédagogiques responsables? Simplement que nous sommes capables de donner une logique claire, conforme à notre philosophie pédagogique, concernant l'utilisation des ordinateurs ou de tous autres outils en classe. Joseph Weizenbaum, professeur, spécialiste de l'intelligence artificielle au Massachusetts Institute of Technology, a bien vu en affirmant que l'utilisation de l'ordinateur dans les classes constituait une solution en quête d'un problème. Cette affirmation s'applique certainement au domaine de l'éducation de la petite enfance. Les ordinateurs sont apparus dans les centres prescolaires et les garderies avant même qu'on ne leur assigne un usage quelconque. Dans le folklore entourant les ordinateurs, on croyait que les enfants avaient une affinité naturelle pour les machines. Avec le temps, il est vrai que des éducatrices novatrices ont trouvé des problèmes appropriés à la «solution ordinateur» dans le milieu scolaire. Les livres et les encyclopédies sur CD-ROM fournissent des informations à jour et facilement accessibles à un grand nombre d'élèves. Internet peut créer un lien électronique entre les enfants dans les écoles partout dans le monde.

Quelle solution pédagogique l'ordinateur peut-il fournir dans une garderie? Les reproductions électroniques de livres pour enfants que l'on retrouve près de la caisse dans les épiceries sont-elles la meilleure chose que nous pouvons faire? Cuffaro (plus connue pour ses commentaires sur les blocs) nous a dirigés dans la bonne direction en affirmant que la génération contemporaine des programmeurs n'a pas nécessairement grandi avec les ordinateurs. Selon elle, ils avaient des idées — les problèmes et les projets qu'ils ont créés et transférés aux ordinateurs (1985, p. 27). Quoique Cuffaro était extrêmement pessimiste quant à l'utilité des ordinateurs dans les centres pour tout jeunes enfants, son analyse s'est avérée utile. Elle nous amène à poser la question de savoir «Quels problèmes autogénérés les enfants pourraient-ils apporter à l'ordinateur?» En posant cette question, nous sommes prêts à considérer les ordinateurs comme partie intégrante des activités de la classe plutôt que comme une activité intrinsèque. Par contre, la plupart des logiciels sont autonomes — conçus pour enseigner un concept spécifique ou une parcelle d'information. Ils sont rarement connectés à la vie de la classe. Il y a quelques années, une critique a observé que la presque totalité des milliers de supposés programmes éducatifs disponibles étaient basés sur des principes d'exercices de routines et de pratiques. Les concepteurs de logiciels semblaient assumer que le problème central en éducation de la petite enfance était l'enseignement efficace des nombres, des formes et de l'alphabet. On ne s'est jamais demandé pourquoi un enfant voudrait s'arrêter un instant dans une classe d'activités créatrices basées sur le jeu pour qu'un ours électronique léthargique grogne en défilant l'alphabet.

Cependant, si nous considérons notre problème central en éducation de la petite enfance comme étant la croissance et le développement optimum de chacun des enfants à notre charge, l'ordinateur pourrait jouer un rôle modeste (et non *majeur*). Les ordinateurs peuvent être un autre moyen d'exploration des principaux domaines du programme d'études de la petite enfance (par exemple le langage, la musique et l'activité créatrice). Ils peuvent être un outil pour permettre à l'enfant d'atteindre ses objectifs (raconter une histoire, composer une chanson et dessiner), ce qui est *toujours* plus important que la simple utilisation de la machine (apprentissage de l'ordinateur).

Bref, les activités concernant les ordinateurs devraient être appropriées au développement. L'objectif des éducatrices étant de créer :

> «une expérience informatique axée sur les enfants, où ces derniers dirigent la barque, agissant sur les logiciels pour créer des événements plutôt que de réagir à des questions prédéterminées et à des problèmes fermés» (Haugland et Shade, 1988, p. 37).

À mon avis, les meilleurs logiciels se trouvent dans la poignée de programmes pour le dessin et la rédaction destinés aux jeunes enfants actuellement en vente. Mais attention : le terme «destiné aux enfants» ne signifie pas nécessairement que les enfants contrôlent entièrement le logiciel. Les enfants doivent toujours travailler dans les limites fixées par le programmeur et ils sont toujours limités par la logique procédurale sur laquelle sont basés les ordinateurs. Cela est vrai même dans le cas des logiciels ouverts comme les traitements de texte. Se servir de l'ordinateur pour rédiger change le processus et le produit de la rédaction. L'ordinateur *n'est pas* «simplement un autre outil» comme on l'affirme souvent. Il n'est pas simplement une alternative inoffensive au surligneur, au crayon, au stylo ou à la craie.

Finalement, il vaut bien la peine de considérer l'ordinateur dans le milieu de l'éducation à la petite enfance dans une perspective historique (Zukerman, 1987). Un grand nombre des matériels que nous tenons maintenant pour acquis en tant qu'outil essentiel dans les classes d'ÉPE avait suscité la controverse au moment de leur invention. Les gros blocs en bois en sont un exemple éloquent. Au début du XX^e^ siècle, les éducatrices des maternelles ont répondu au mouvement progressif de l'éducation en s'appropriant les dons de Froebel (les matériels essentiels de la maternelle originale). Ils ont donné aux sphères, aux cônes et aux blocs une nouvelle signification en tant qu'objets séculaires pour la croissance physique et psychologique et non spirituelle des enfants. Les anciens matériels sont devenus une solution pour la nouvelle définition du problème éducatif. Même si les ordinateurs sont plus maniables que les blocs (il est difficile de les disposer sur le plancher, mais qu'arriverait-il si on le faisait?), ils ont aussi besoin d'être «pris en charge» par les éducatrices de la petite enfance d'aujourd'hui. Nous avons besoin d'attribuer à l'ordinateur la place qui lui convient dans notre compréhension actuelle de l'édu-

cation de la petite enfance. Ce processus, qui n'est certainement pas facile, pourrait durer plus d'une décennie. ◆

M. Larry Prochner, Ph. D., est professeur adjoint au département d'éducation de l'Université Concordia à Montréal (Québec).

Bibliographie sommaire

Bailey, D. (1989). «Do Computers have a place in the kindergarten classroom.» *Canadian Children*, 14(1), 19-30.

Clements, D.H., B.K. Nastasi, et S. Swamithan. (1993). «Young Children and Computers: Crossroads and Directions from Research. Research in review». *Young Children*. 48(2), 56-64.

Cuffaro, H.K. (1985). «Microcomputers in Education: Why is Earlier Better?» Dans Douglas Sloan (ed.), *The Computers in Education: A Critical Perspective*. pp. 21-30. New-York: Teachers College Press.

Davidson, J. (1989). *Children and Computers Together in the Early Childhood Classroom*. Albany, NY: Delmar.

Fien, G.F. (1987). «Technologies for the Young». *Early Childhood Research Quarterly*. 2, 227-243.

Hammond, R. (1984). *Computers and your Child*. New York: Ticknor & Fields.

Haugland, S.W. et D.D. Shade. (1988). «Developmentally Appropriate Software for Young Children». *Young Children*, 43(4), 37-43.

Kreuger, L. W., Howard Karger, et Kathy Barwick, «A Critical Look at Children and Microcomputers: Some Phenomenological Observations». *Early Childhood Development and Care*, 32, 69-82.

Shade, D.D. (1990). «Computers in Early Education: Issues put to Rest, Theoretical links to Sound Practice, and the Potential Contribution of Microworlds». *Journal of Educational Computing Research*, 6(4), 375-392.

Ziajka, A. (1983). «Microcomputers in Early Childhood Education: A First Look». *Young Children*, 38(5), 61-67.

Zukerman, M. (1987). «Plus ça change: The High-Tech Child in Historical Perspective». *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 255-264.

Les logiciels multimédias pour les jeunes enfants

par Gary A. Woodill

À la fin des années 70 et au début des années 80, la documentation éducative comprenait un certain nombre de scénarios décrivant comment les enfants pourraient utiliser les ordinateurs dans «un proche avenir». Les scénarios incluaient la vision de George Leonard (*Education and Ecstasy*) sur la salle de classe où l'on travaille en collaboration, où les enfants imaginent ensemble des choses qui apparaissent ensuite par magie sur l'écran. Dans *Jaillissement de l'esprit* de Seymour Papert, les enfants jouent dans un monde de mathématiques graphiques en utilisant des tortues pour naviguer dans l'environnement LOGO tout en apprenant la géométrie d'une manière qui semble à la fois naturelle et facile.

Jusqu'à tout récemment, le problème avec ces scénarios était que ni les ordinateurs ni les logiciels ne pouvaient égaler les prévisions des visionnaires. Les graphiques étaient rudimentaires, le son se limitait à des bips agaçants et les mémoires des ordinateurs avaient une capacité restreinte. Les unités de disque dur et les disques souples étaient lents et pouvaient mettre en mémoire une quantité d'informations très limitée. Toute démonstration crédible de la vision articulée par Leonard, Papert et d'autres devait utiliser un gros ordinateur, car l'ordinateur personnel en était à ses débuts.

Comme dans le cas des enfants, une douzaine d'années ou plus font une grande différence. La vision d'un ordinateur fluide utilisé par de jeunes enfants en milieu éducatif se réalisera finalement bientôt grâce aux capacités largement accrues des ordinateurs personnels et de la création d'un nouveau genre de logiciel appelé «multimédia».

En 1978, j'ai utilisé mon premier ordinateur personnel - un Commodore PET avec de petites clés, un moniteur monochrome incorporé, une unité de disque souple externe et une mémoire de 8 kilooctets. En 1982, le IBM PC a fait son apparition avec un bon clavier, le stockage sur bande de cassette ou disque souple et une mémoire de 64 kilooctets. Il y a quelques mois, j'ai acheté un nouvel ordinateur portatif Panasonic 486. Voici un tableau comparatif entre les premiers ordinateurs IBM PC et le nouvel ordinateur portatif.

	Premiers IBM	Panasonic CF-V21P
Puce principale	8088	80486-50
Vitesse	Lente	Des centaines de fois plus rapides
Mémoire (RAM)	64 kilooctets	8 mégaoctets
Capacité du disque souple	360 kilooctets	1,4 mégaoctets
Capacité du disque dur	Aucune	200 mégaoctets
Écran	Monochrome à faible résolution	Moniteur couleur à haute résolution
Souris	Aucune	Boule roulante incorporée
Son	«Bip»	Qualité CD
Réseautage	Aucun	Modem incorporé
Portabilité	Aucun	Mallette de cuir
Poids	40-50 lbs	6 lbs

Comme vous pouvez le constater, l'ordinateur personnel a connu une amélioration phénoménale qui continue de plus belle. Ainsi, nous pouvons finalement utiliser l'ordinateur comme environnement d'apprentissage en collaboration. Les réseaux d'ordinateurs permettent une interaction entre des individus ou des groupes d'enfants partout dans le monde dès lors qu'ils sont connectés au réseau d'ordinateurs mondial Internet. La croissance spectaculaire des capacités informatiques a aussi permis aux programmeurs de concevoir un nouveau genre de logiciel appelé multimédia qui utilise (et a besoin) du pouvoir accru des ordinateurs d'aujourd'hui.

Les logiciels multimédias combinent les différents types de résultats disponibles sur les ordinateurs personnels haut de gamme avec une expérience interactive pour l'utilisateur. Les bons programmes interactifs multimédias combinent texte, animation de graphiques 2D et 3D, son, vidéo et fichier d'entrée d'utilisation avec un riche environnement d'apprentissage à la fois engageant et constructif. Malheureusement, au stade actuel, la majeure partie des nouveaux logiciels pour enfants qui portent l'étiquette «multimédia éducationnel» ne tiennent pas leur promesse.

La majorité des logiciels multimédias éducationnels disponibles aujourd'hui sont présentés sur une série de disquettes souples HD ou sur CD-ROM. Dans un proche avenir, les multimédias éducationnels seront disponibles pour les enfants sur des réseaux d'ordinateurs branchés à un ordinateur personnel ou à une télévision. Pour utiliser les multimédias aujourd'hui, vous aurez besoin d'acquérir un minimum d'équipement nécessaire pour ce type de logiciel. Cependant, il est préférable d'acheter un ordinateur aux caractéristiques techniques supérieures afin de pouvoir profiter de futurs programmes plus performants. Vous devriez aussi prendre conscience de ce que la majorité des multimédias éducationnels sont produits soit pour usage sur des ordinateurs compatibles MacIntosh ou IBM. Les multimédias fabriqués pour l'un de ces types d'ordinateurs ne peuvent servir sur l'autre, même si parfois des programmes pour MacIntosh et IBM peuvent être disponibles sur un même CD-ROM. Voici mes recommandations concernant l'achat d'équipement pour utilisation des multimédias :

	Minimum	Recommandé
Ordinateur	MacIntosh II ouIBM 386SX-25 ou compatible	MacIntosh 575 ou IBM 486DX-66 ou compatible
Moniteur	VGA	SVGA
Lecteur de disque CD-ROM	1 vitesse	Double vitesse
Carte de son	8 bits	16 bits
Memoire (RAM)	4 megaoctets	8 megaoctets
Système d'exploitation	Système 6 (Mac) DOS (IBM)	Système 7 (Mac) Windows 3.1 (IBM)

La recherche de logiciels multimédias pour enfants doit se faire avec prudence. Il s'agit d'un nouveau marché et un grand nombre de compagnies mettent sur le marché de nouveaux produits qui vous apporteront ennuis et déceptions si vous y consacrez une forte somme d'argent pour découvrir que la performance des programmes est loin de la belle annonce publicitaire de l'emballage. L'achat d'un logiciel multimédia n'est pas une mince affaire — présentement, un grand nombre de CD-ROM pour enfants coûtent entre 50 $ et 75 $.

Étant donné que la révolution multimédia vient juste de commencer dans les logiciels pour enfants, il y a une pénurie de programmes multimédia pour les enfants d'âge préscolaire et seulement une poignée de programmes vraiment intéressants pour les enfants du primaire. Cependant, je m'attends à ce que cette situation évolue rapidement au moment où un nombre accru de parents et d'enseignants commandent de nouveaux ordinateurs ayant un potentiel multimédia. Les prix des lecteurs de CD-ROM et des cartes de son ont dégringolé rapidement si bien que les dépenses nécessaires pour adapter la capacité multimédia à un ordinateur existant est d'environ 500 $. D'ici l'année prochaine, le prix baissera probablement à 200-300 $. Les prix des CD-ROM chuteront certainement aussi à 20-30 $ dans la même période, tandis que les programmes seront plus enrichis dans le fonds comme dans la forme.

J'encouragerais les parents et les éducatrices de la petite enfance à fouiller l'univers multimédia des jeunes enfants. Cependant, il est important de bien vous informer sur la nature du nouveau logiciel avant de l'acheter pour la classe ou la maison. Voici quelques conseils pour un achat judicieux de multimédias :

1. **Lisez les critiques** — Il existe actuellement quatre ou cinq mensuels consacrés aux équipements multimédias. Ces publications présentent régulièrement les nouveautés, y compris les logiciels pour enfants.
2. **Essayez le logiciel** — La plupart des magasins de produits informatiques ne vous laisseront pas essayer le logiciel, pas plus qu'ils ne vous reprendront un logiciel déjà ouvert. Cependant, vous pouvez organiser une démonstration de logiciels à l'occasion de conférences sur l'ÉPE, emprunter des CD-ROM chez des collègues aux fins d'essais, ou acheter pour environ 5 $ un CD-ROM de démonstration contenant de courts extraits de chaque programme. Certains magazines informatiques sont vendus avec un CD-ROM contenant des exemples de programmes commentés dans le numéro en question.
3. **Lisez l'emballage** — Lorsque vous achetez des CD-ROM contenant des logiciels pour jeunes enfants, lisez d'abord attentivement l'emballage. Cherchez à savoir s'il s'agit d'un logiciel conçu pour MacIntosh ou IBM (ou pour les deux), vérifiez la liste des équipements requis pour le CD-ROM en question pour savoir si vous pouvez l'utiliser sur votre ordinateur.
4. **Sachez que tous les CD-ROM n'ont pas un logiciel multimédia** — Le fait qu'un CD-ROM soit destiné aux enfants ne signifie pas nécesssairement qu'il s'agit d'un produit multimédia. Tout ce qui peut être mis en mémoire sur disquette souple peut aussi l'être sur CD-ROM. Certains des premiers CD-ROM ne sont qu'une compilation de programmes de logiciels contributifs et de logiciels publics qui existent sur diquettes souples depuis des années.
5. **Recherchez des logiciels à haute teneur éducative** — Lorsque que vous essayez un CD-ROM ou lisez une critique, essayez de penser à ce que les enfants apprendront de cette expérience multimédia particulière. Certains CD-ROM multimédias sont tout simplement des «tourneurs de page» de livres pour enfants. D'autres demandent aux enfants de cliquer sur les parties d'une image pour que quelque chose d'intéressant se passe, mais ne contiennent aucun autre exercice d'apprentissage. En outre, d'autres ont repris des exercices ennuyeux de livres pour les rendre tout aussi ennuyeux à l'écran.
6. **Recherchez une bonne conception de système et la performance technique** — Les logiciels pour enfants ne signifient pas des dessins animés et des tâches simples. Le meilleur logiciel est visuellement plaisant, multicouche, présente une musique intéressante et une bonne narration en plus de posséder un ensemble complexe d'apprentissage interactif.

Le logiciel multimédia constitue un progrès stimulant dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. Il représente aussi un nouveau défi pour les enseignantes et les parents en termes d'apprentissage personnel pour déterminer ce qui est mieux pour les jeunes enfants. ◆

Garry A. Woodill est professeur à la School of Early Education de la Ryerson Polytechnic University à Toronto, Ontario.

Garde à l'enfance intégrée et ordinatique adaptable

par Sharon Hope Irwin

Dans le cadre de son travail, le Réseau d'information sur l'intégration dans le milieu des services de garde, doit se déplacer partout au Canada à la recherche des meilleures pratiques en matière de services de garde intégrés. Trait-d'union communique ensuite les stratégies et les techniques réussies à la communauté de la garde à l'enfance en général par le biais de bulletins, de vidéos, d'articles, de présentations et de réseautage (Irwin, 1993).

Encouragé par les comptes rendus sur les avantages potentiels de la microtechnologie pour les très jeunes enfants handicapés (Robinson, 1988; Hutinger, 1989), Trait-d'union a commencé à chercher des services de garde à l'enfance qui mettaient des ordinateurs à la disposition des enfants ayant des besoins spéciaux. L'examen de la question de l'ordinatique adaptable en milieu de garde partout au Canada a permis à Trait-d'union de constater une grande variété d'utilisations avec des résultats divers. Nous avons découvert qu'un bon usage de l'ordinatique adaptable améliore la participation au programme régulier des enfants ayant des handicaps physiques en plus d'accroître leurs aptitudes intellectuelles et leur respect de soi. Dans les milieux de garde qui ont connu le plus grand succès, l'ordinatique adaptable fournit un centre d'intérêt minutieusement organisé qui facilite l'interaction sociale entre les enfants ayant des besoins spéciaux et les autres enfants. Cependant, Trait-d'union a aussi constaté que certaines utilisations de la nouvelle technologie isolaient par inadvertance l'enfant ayant des besoins spéciaux et allaient à l'encontre des objectifs de l'intégration totale.

Introduction de la technologie à la garderie

Les enfants ayant des handicaps physiques — particulièrement ceux à l'esprit actif et réceptif — vivent souvent de façon terriblement passive. Ils sont habituellement capables de comprendre les relations de cause à effet, mais ne peuvent les contrôler directement. Au pis aller, ils abandonnent. Souvent, ils apprennent très jeunes que leur unique pouvoir réside dans leur capacité de contrôler les personnes autour d'eux. Les enfants handicapés qui se sentent incapables de faire des activités indépendantes, peuvent avoir comme préoccupation principale de contrôler les autres — et, ils en viennent à accepter une image de soi basée sur la dépendance et l'impuissance acquise (ACTT, 1990).

L'introduction de l'ordinatique adaptable peut fournir aux enfants handicapés physiques la possibilité d'agir directement sur leur monde et de connaître les résultats de leurs actions. Les chercheurs ont observé que les enfants qui actionnent des jouets à pile qui leur donnent un certain degré de contrôle peuvent souvent atteindre une plus grande capacité d'attention. Tout porte à croire que les enfants qui peuvent être «activés» par des moments passés devant l'ordinateur seront plus réceptifs à l'apprentissage futur (Robinson, 1988).

Les spécialistes de la réhabilitation comme les orthophonistes, les ergothérapeutes et les physiothérapeutes, ont commencé à initier les jeunes enfants à l'ordinatique adaptable dès son apparition (Brinker, 1982). Comme ils travaillaient principalement dans des centres de réhabilitation dotés de technologues en ordinatique et de thérapeutes, ils ont été parmi les premiers à mettre ces petits ordinateurs à prix modique à la disposition des enfants par le biais d'interrupteurs modifiés, de sièges adaptables, de claviers élargis avec des touches de grande taille, de synthétiseurs de paroles et d'écrans à contact.

Quand les intervenantes en garderie de la ligne de front et les enseignantes ressources ont amené les enfants ayant des besoins spéciaux à des séances de thérapie, elles ont commencé à s'apercevoir des possibilités de l'ordinatique adaptable. Même si les séances de thérapie ont démontré que l'ordinatique adaptable pourrait répondre aux attentes des enfants ayant des besoins spéciaux, les ordi-

TRAIT D'UNION

Une équipe d'évaluation de la technologie travaille avec Shawn pour adapter l'ordinateur à ses besoins.

BEST COPY AVAILABLE

nateurs et les jouets à interrupteur ont surtout été utilisés sur une base individuelle avec les enfants, comme supplément aux thérapies traditionnelles. Les intervenantes en services de garde intégrés ont commencé à modifier la technologie informatique pour améliorer l'interaction *sociale* entre les enfants ayant des besoins spéciaux et leurs pairs «ordinaires» de la garderie.

Certaines de ces intervenantes travaillaient dans des garderies déjà dotées d'ordinateurs mais qui n'étaient utilisés que par les enfants normaux. Les enfants ayant des besoins spéciaux étaient exclus, car les appareils n'avaient pas été adaptés.

«Adapter» signifie pour nous l'utilisation de claviers élargis, d'écrans à contact, d'interrupteurs uniques activées par le genou, la tête ou les clins d'oeil. Cela veut dire prêter attention au positionnement et faire parfois enquête pour établir le «mouvement le plus fiable» de l'enfant. Cela signifie aussi un logiciel et un développement appropriés (Bragg, Bell et al, 1993), de même que la compatibilité à la technologie de l'interrupteur unique, les écrans à contact et les Powerpads. Enfin, nous voulons dire des arrangements environnementaux et de programmation qui permettent une utilisation coopérative des ordinateurs par des petits groupes d'enfants travaillant ensemble.

Étant donné que la technologie adaptable est constamment utilisée dans le domaine de la garde à l'enfance, il a été facile pour nous de penser en termes d'adaptation à des degrés faibles, moyens et élevés. Par exemple, une adaptation sommaire serait le fait d'enrober un crayon avec de la plasticine afin que l'enfant ayant des besoins spéciaux puisse le tenir solidement. Une adaptation moyenne a lieu quand nous concevons un siège de toilette qui donne à un enfant un peu plus d'intimité et d'autonomie (Trait-d'union, 1990) ou quand nous facilitons l'accès des fauteuils roulants au carré de sable avec du béton prémélangé (Irwin, 1992). Il y a aussi une telle adaptation lorsque nous normalisons la hauteur de la table à eau, de l'évier, du chevalet, de la cuisinière et du frigo jouets pour les rendre accessibles à un enfant qui utilise une orthèse.

TRAIT-D'UNION

Patricia MacDonald, éducatrice de la petite enfance/coordonnatrice des ressources, encourage Shauna Cameron et Michael Martin qui utilisent un PowerPad et un synthétiseur de parole Echo.

Les adaptations importantes touchent à une technologie plus complexe. Toutefois, l'adaption n'est pas nécessairement compliquée en soi. Dépouillées de leur mystique, la plupart des adaptations informatiques ne sont que des unités d'entrée de remplacement, comme le fait de remplacer les claviers ordinaires par des claviers élargies ou des interrupteurs, et des unités de sortie de remplacement, comme substituer des synthétiseurs de paroles aux sorties imprimées. Des adaptations similaires sont banales dans d'autres contextes, par exemple, les ordinateurs qui fournissent de l'information dans les centres commerciaux sont dotés d'écrans à contact au lieu de claviers. Les carnets électroniques à entrée vocale ou qui reconnaissent les caractères manuscrits, comme l'ordinateur Apple Newton, combinent essentiellement une variété d'options d'entrée.

Un exemple concret

À titre d'exemple, examinons l'expérience vécue par une garderie qui compte un enfant ayant des besoins spéciaux dans le cadre de l'utilisation de l'ordinatique adaptable dans les services de garde intégrés.

Charles a un handicap physique grave : il est atteint d'une infirmité motrice cérébrale. Les membres du personnel de sa garderie sont très engagés vis-à-vis de la garde intégrée et estiment avoir franchi un pas important en ayant accepté Charles. Cependant, les intervenantes constatent aussi qu'il n'est pas *entièrement* intégré. Elles n'ont qu'à voir Charles regarder les enfants jouer avec un vif intérêt pour s'en rendre compte. De toute évidence, il comprenait tout ce qui se passait parce que son expression changeait souvent — de l'espoir à la détresse ou du rire à l'impatience — selon l'activité en cours. Malheureusement, la spasmodicité sérieuse de ses membres et de ses mains le confinait souvent au rôle de spectateur.

Aussi, ne furent-elles pas trop surprises d'entendre les parents de Charles déclarer ce qui suit après une visite à l'Hôpital Shriner de Montréal : «Ils ont dit que Charles avait besoin d'un ordinateur! Ils nous ont dit qu'il avait une intelligence normale, mais de sérieuses limitations physiques. L'ordinateur *peut faire toute la différence pour lui.*»

BEST COPY AVAILABLE

Ironiquement, à l'instar de nombreuses garderies, celle de Charles disposait déjà de plusieurs ordinateurs utilisés par les enfants non handicapés. Les membres du personnel s'étaient aussi familiarisés aux ordinateurs, aux disques souples et aux claviers. Les intervenantes avaient organisé un certain nombre de jeux pour familiariser les enfants avec les instructions concernant les ordinateurs et l'emplacement des touches ainsi que pour encourager l'interaction sociale. *Mais, elles n'avaient pas inclu Charles.* La salle des ordinateurs de la garderie excluait l'enfant ayant des besoins spéciaux tout simplement parce qu'il ne pouvait utiliser le clavier et l'écran ordinaires.

Défenseur de l'intégration, le personnel de la garderie de Charles n'était pas heureux du fait que les enfants ayant un handicap physique (de même que la plupart des enfants non handicapés qui n'avaient pas le développement cognitif nécessaire à quatre ou quatre ans et demi) ne pouvaient pas utiliser les ordinateurs. Les besoins de Charles et leur désir d'offrir des services de garde entièrement intégrés l'a poussé à explorer l'ordinatique adaptable.

Les intentions étaient bonnes, mais comment la garderie deviendrait-elle compétente en ordinatique adaptable? Il n'y avait pas de thérapeutes locaux ou d'écoles utilisant cette technologie dans leur ville. Après des douzaines d'appels téléphoniques et d'enquêtes personnelles, le personnel a découvert le Project ACTT (Activating Children Through Technology), un programme d'action communautaire de la Western Illinois University. Le programme semblait approprié, car il avait comme population cible les enfants de la naissance à huit ans ayant des handicaps moyens ou graves. Mieux encore, le programme fournissait toute la formation. Les coûts ont été réduits au minimum parce que la garderie est devenue un site de reproduction pour ACTT et comprenaient principalement le coûts des déplacements pour la formation et la consultation, l'achat de guides, de vidéos et de logiciels à prix d'ami.

Un jeune prodige en informatique local a été engagé l'été grâce à une subvention pour élaborer du matériel supplémentaire (Irwin, 1988) et fournir de la formation sur le tas au personnel de la garderie en utilisant les matériels du ACTT. À la fin des séances de formation, le personnel pouvait faire et réparer des interrupteurs ainsi qu'installer et utiliser des PowerPads, des synthétiseurs de paroles Echo, des claviers à membranes et des écrans à contact. Les intervenantes se sont aussi familiarisées avec une grande variété de logiciels compatibles et se sentaient suffisamment à l'aise pour fournir une formation de base aux parents, aux visiteurs et aux personnes de la communauté.

Comme tout le monde l'avait espéré, Charles a pu utiliser l'ordinateur pour s'exprimer, apprendre des concepts et collaborer avec les autres par le jeu. Cependant, le programme d'ordinatique adaptable a aussi généré des dividendes inattendues. Par exemple, l'aptitude acquise par Charles qui utilisait son genou pour «manipuler» l'interrupteur de l'ordinateur lui a aussi donné la mobilité

RÉPERTOIRE DES SERVICES CANADIENS DE GARDE À L'ENFANCE

La nouvelle édition du Répertoire est maintenant disponible.

Le Répertoire inclut les organismes nationaux, provinciaux et régionaux ainsi que les établissements d'enseignement et de formation.

10 $ pour les membres, 20 $ pour les non-membres

FCSGE, 120, avenue Holland, bureau 306, Ottawa (ON) K1Y 0X6
Téléphone (613) 729-5289 télécopieur (613) 729-3159

quand il a eu un fauteuil roulant électrique. On a découvert cela seulement après que les thérapeutes eurent tenté sans succès d'installer différents genres d'interrupteurs au fauteuil roulant de Charles. Une intervenante en garderie a alors recommandé l'interrupteur au genou dont il pouvait se servir en ordinatique. Ce fut un mariage parfait.

Charles est devenu un «explorateur» accompli à l'ordinateur grâce à l'interrupteur au genou et à un logiciel approprié. En d'autres mots, il a pu suivre des images (et plus tard, des lettres) sur une ligne à l'écran et appuyer avec précision sur son interrupteur quand la bonne réponse était mise en évidence. La capacité d'explorer l'écran et d'y choisir une image avec un appareil d'entrée marque le début de l'utilisation d'un ordinateur pour l'écriture.

Charles, qui fréquente maintenant l'école publique régulière, se tient à jour dans ses leçons de deuxième année en utilisant un ordinateur pour communiquer et rédiger. La technologie n'est pas encore parfaite, mais avec le soutien actif de ses parents, enseignants et amis, le monde de Charles est beaucoup plus riche et intégré qu'il ne l'aurait été autrement.

Nous devons ajouter que même si un enfant handicapé physique nous a permis de recourir à l'ordinatique adaptable, le personnel a vite constaté que ces modifications étaient utiles pour de nombreux autres enfants. Par exemple, certains enfants typiques ont été attirés par les mécanismes inhabituels (taille et couleur du nouveau clavier), tandis que d'autres étaient plus intéressés à apprendre certains concepts par le biais de logiciels bien choisis. Et, qui plus est pour celles d'entre nous favorables à l'intégration totale, un plus grand nombre d'enfants de la garderie ont été attirés par Charles. Ils ont joué et partagé avec lui.

Ordinatique adaptable en services de garde : risques et possibilités

Tout changement envisagé dans une garderie doit être évalué en termes d'objectifs visant l'intégration totale des enfants ayant des besoins spéciaux en services de garde réguliers. L'ordinatique adaptable rend l'ordinateur accessible à cet enfant, mais les personnes qui utilisent la technologie doivent veiller à ce qu'elle n'entrave pas ces objectifs. Il ne suffit pas d'initier l'enfant à l'ordinateur ou à certains programmes. Nous avons vu des garderies où «l'ordinateur pour besoins spéciaux» était uniquement *réservé* pour un enfant particulier. Nous avons vu des programmes individuels rédigés *seulement* pour du temps d'ordinateur seul à seul. L'enfant peut utiliser un interrupteur spécial pour qu'il se passe quelque chose à l'écran et l'enfant pourrait être ravi de pouvoir le faire, mais *nous* savons que c'est insuffisant. En réalité, nous l'avons isolé des autres enfants, contrairement à l'objectif premier. Il manque le tour de rôle, le partage et la socialisation - des éléments fondamentaux aux services de garde totalement intégrés.

Des choses merveilleuses arrivent dans les garderies qui ont réussi à marier le meilleur de «l'adaptable» au meilleur du «régulier». Les enfants handicapés utilisent les ordinateurs pour jouer et apprendre sur une base plus équitable (Hutinger, 1989) avec leurs pairs non handicapés. Les enfants dont on n'a pas déterminé qu'ils avaient des besoins spéciaux, mais qui sont peut-être facilement distraits ou apparemment désintéressés, sont souvent attirés par l'ordinatique adaptable. Nous avons constaté que de nombreux enfants non handicapés sont attirés par les gros interrupteurs, les écrans à contact, les activités cause à effet et le balayage de base.

La vie ne commence ni ne finit en milieu de garde. Une retombée positive de l'ordinatique adaptable tient de ce que les activités partagées à l'ordinateur rapprochent souvent et naturellement les enfants typiques et ceux ayant des besoins spéciaux. Ce genre de socialisation se poursuit souvent dans les foyers des enfants — un autre succès pour la garde à l'enfance intégrée! Ces expériences initiales font partie de la transition réussie de l'enfant ayant des besoins spéciaux à l'école publique et dans le monde en général.

Conclusion

Une partie importante du rôle de Trait-d'union a été de maintenir la perspective de l'intégration tout en encourageant l'utilisation de l'ordinatique adaptable en services de garde. Nos objectifs sont ceux de la petite enfance et mettent l'accent sur l'apprentissage basé sur le jeu, non pas sur les exercices. Il s'agit d'objectifs qui visent l'intégration, basés sur le désir de maximiser la pleine participation, y compris sociale, de tous les enfants. Dans la mesure du possible, l'aire des ordinateurs devrait «égaliser les séances de jeu et les possibilités» entre les enfants ayant des handicaps physiques et les autres enfants. L'ordinatique adaptable qui rend l'ordinateur accessible à l'enfant ayant des besoins spéciaux doit être utilisée de façon à intégrer *pleinement* l'enfant. ◆

Sharon Hope, Ph.D., est directrice de Trait d'union, Le Réseau d'information sur l'intégration dans le milieu en service de garde, Cap-Breton, Nouvelle-Écosse.

Références

ACTT Outreach (Activating Children through Technology, 1990). Program Model. Macomb, ILL : Western Illinois University.

Baird, K. Bell, C., Clark, L., Johanson, J., Robinson, L., Schneider, C. (1993. *Good Leads for Software Needs: Suggested Macintosh Software for Young Children.* Macomb, ILL : Macomb Projects, University of Western Illinois.

Brinker, R. & Lewis, M. (1982). «Making the World Work with Microprocessors: A Learning Prosthesis for Handicapped Infants». *Exceptional Children*, 49(2), 13-170.

Hutinger, P. (1989). «Computer-Based Learning for Young Children». J.L. Roopnarine et J.E. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education.* Columbus, OH : Charles E. Merrill.

Irwin, B.J.D. (1989) *Adapting to Technology: A Technical Handbook.* Disponible auprès de l'auteur par le biais de Trait-d'union.

Irwin, S.H. (1993). *Integration of Children with Disabilities into Daycare and Afterschool Programs.* Ottawa, ON : Santé et Bien-être social Canada.

Irwin, S.H. (1993). *Le livre de Trait-d'union.* Nouvelle-Écosse : Breton Books.

Macomb Projects. *Strategies for Family Involvement.* Macomb, IL : Western Illinois University, Macomb Projects.

Robinson, L.M. (1988). «Designing Computer Intervention for very Young Children». *Journal of the Division for Early Childhood*, 10(3), 209-215.

Trait-d'union (1990). *Réseau d'information sur l'intégration dans le milieu en service de garde*, 1(1).

L'informatique dans les garderies

par Daniel Berthiaume

Introduction

De plus en plus de garderies et d'agences de services de garde en milieu familial se dotent d'un ordinateur. La plupart des organismes qui ont déjà fait ce choix ne le regrettent pas, mais certains ont eu à affronter des difficultés plus grandes que prévues. Nous tenterons d'aider les services qui ont à faire un choix. Dans un premier temps, nous verrons les services que peut rendre un ordinateur à un service de garde. Ensuite, nous examinerons les principales raisons qui font que de plus en plus de ces organismes décident d'investir dans l'informatique. Puis, nous déterminerons les contre-indications pour savoir qui ne devrait pas acheter de micro-ordinateur. Finalement, nous ferons des liens entre la gestion informatisée et les développements à venir dans notre domaine.

Un ordinateur ça sert à quoi?

En fait, un ordinateur, ça ne sert à rien!... En effet, tant qu'on n'y a pas installé des logiciels, on ne peut à peu près rien faire. On fera donc ce que nous permettent les logiciels dont on se dotera. La plupart des garderies utilisent des logiciels permettant de faire la comptabilité, la gestion des dossiers des enfants, les calculs du budget et autres, le traitement de texte et graphique et finalement l'éducation préscolaire. Les logiciels peuvent réunir plusieurs fonctions et certains ont été conçus spécifiquement pour les garderies et les agences. Voyons donc un peu chaque fonction :

La comptabilité : voilà l'utilité première et la première motivation à se doter d'un ordinateur. Les économies de temps réalisé grâce à l'informatisation de la tenue des livres est telle, qu'elle permet souvent de payer tout le matériel en une seule année. Le principe est simple : chaque écriture, chèque, facture ou paiement se reporte automatiquement au compte auquel il a été attribué et la mise à jour du grand livre, du bilan et de l'état des résultats se fait automatiquement et sans erreurs. En règle générale, les écritures qui ne balancent pas ne seront pas acceptées. L'information est accessible en tout temps et rapidement.

La gestion des dossiers des enfants : Tous les services de garde ont à remplir des fiches d'inscription pour les enfants et à mettre à jour divers rapports, entre autres, les feuilles de présence. Une base de données permet la gestion de ces informations. Une fois les données saisies, l'ordinateur peut les traiter selon les instructions qu'on lui aura fournies. C'est cette opération préalable de programmation du traitement de l'information qui est complexe. Ainsi, de nombreux services utilisent des logiciels adaptés spécifiquement aux garderies ou aux agences. Le coût d'achat d'une base de données, et surtout son adaptation aux besoins spécifiques du service, est tel qu'il est souvent avantageux de se doter d'un logiciel spécialisé.

Le calcul du budget et autres : Tout au long de l'année, on doit faire des calculs. Si une calculette permet de faire les plus simples, un chiffrier électronique sera très utile pour les calculs plus complexes, le meilleur exemple étant le calcul du budget. En effet, comme l'équilibre financier est très difficile à atteindre pour un service de garde (c'est presque un euphémisme) on devra faire plusieurs hypothèses pour arriver au résultat final. Chaque hypothèse (tarif, taux de fréquentation, variation des salaires) influant sur d'autres données, chaque changement aura un impact sur plusieurs. Le chiffrer électronique permet la mise à jour de données reliées entre elles. Toutefois, la maitrise de ces logiciels demande une bonne pratique, de la formation et une bonne bosse des mathématiques.

Traitement de texte et graphisme informatique : tous les services de garde communiquent par écrit avec une foule de personnes. La plupart de ces communications se répètent et l'ordinateur permettra d'épargner du temps en utilisant des documents déjà faits en y apportant que les modifications nécessaires. Par ailleurs, la présentation se trouve en général grandement améliorée.

Éducation préscolaire : il existe une variété sans cesse grandissante de logiciels adaptés aux enfants d'âge préscolaire. Que ce soit pour dessiner ou encore apprendre à lire ou à écrire, certaines garderies investissent dans la micro-informatique et se dotent d'un véritable laboratoire. Les coûts sont élevés, mais c'est un phénomène qui devrait prendre de l'ampleur. En effet, les enfants aiment cela et certains parents sont à la recherche de tels services pour stimuler leurs enfants.

Pourquoi une garderie devrait-elle se doter d'un ordinateur?

Une garderie se dotera d'un ordinateur afin d'épargner du temps et de l'argent, d'avoir plus d'informations disponibles et des document mieux présentés.

Un micro-ordinateur est un outil très répandu au sein des petites organisations de la taille des garderies, car il permet de réelles économies de temps et d'argent. Toutefois, ces économies ne sont pas automatiques : elles demandent un investissement de départ en temps et en argent. Au moment de l'achat, l'équipement ne constitue pas la seule dépense, il faut en effet y ajouter les logiciels sans lesquels on ne peut rien faire et dont le coût peut être équivalent à celui du matériel. Il faudra aussi ajouter le coût du mobilier indispensable pour accueillir clavier, écran et imprimante. De plus, du nouveau matériel de bureau sera nécessaire : papier, encre, formulaires, etc. Finalement, des frais de consultation et de formation viendront compléter la note. Cet aspect est souvent négligé. C'est une erreur, car le temps d'apprentissage du personnel en place peut s'en trouver affecté.

Les économies de temps et d'argent que tous anticipent risquent dans plusieurs cas de ne pas se matérialiser. Tout d'abord, les économies de temps prendront un peu de temps à se réaliser, car la période d'apprentissage et de rodage des systèmes est parsemée d'embûches. Celles-ci feront sourire l'initié lorsqu'il en reparlera quelques années plus tard. Mais, au début, elles lui permettront de mettre à jour tous ses jurons. Après ces épreuves, les économies de temps «à faire ce que l'on faisait avant» seront souvent utilisées à faire «tout ce que nous permet l'ordinateur et que l'on ne pouvait pas faire avant». Autrement dit, on s'imagine souvent que l'informatique allège le travail administratif pour permettre de mieux se concentrer sur les relations humaines avec les enfants, les parents et le personnel. Mais, à l'usure, on s'aperçoit que souvent ce temps est passé à l'administration que l'on peut mieux faire grâce aux outils à notre disposition. Que ce soit en termes d'utilisation de données plus facilement accessibles, de meilleurs calculs des répercussions

financières des choix à faire ou encore de meilleures communications écrites (lettres, communiqués, affiches, etc.), ce n'est qu'à long terme que l'on s'aperçoit que la garderie est mieux gérée et qu'elle fonctionne bien, sans qu'on puisse mesurer l'impact de l'achat d'un équipement informatique.

Les économies d'argent sont plus facilement chiffrables et elles sont de deux ordres. La première est liée à la vérification comptable qui devrait être facilitée par une bonne gestion informatique. Les opérations de fermeture des livres et de vérification prendront moins de temps, à condition, bien entendu, que les livres soient bien tenus. L'autre économie d'argent provient des frais de main-d'oeuvre qu'on n'aura pas à payer. Il faudra qu'un poste de travail soit amputé de quelques heures, que ce soit le poste de secrétaire comptable, de directrice ou encore un poste d'éducatrice (parce que la directrice remplace pendant quelques heures). Si on épargne du temps de travail et que l'on ne diminue pas la masse salariale, il n'y aura pas d'économies d'argent.

Pourquoi une garderie ne devrait pas se doter d'un ordinateur?

Malgré tout, il existe certaines situations où une garderie ne devrait pas se doter d'un ordinateur. En effet, on peut s'imaginer que ces machines font des miracles et qu'on n'a qu'à appuyer sur une touche du clavier pour que tout le travail administratif soit fait. Il n'en est rien, c'est un outil qui aide, mais on doit néanmoins faire le travail. Par exemple, une garderie qui a comme responsable de la gestion une personne dont les forces sont les relations humaines (la supervision du personnel, la pédagogie et la communication avec les parents) et qui n'a aucune aptitude et(ou) intérêt pour la comptabilité, les chiffres et les ordinateurs devrait plutôt songer à donner un contrat à l'externe au lieu de se doter de son propre équipement informatique. De même, pour une garderie située dans une région où le recrutement de personnel administratif est difficile, le fait d'y ajouter comme exigence à l'emploi la maîtrise de la micro-informatique et d'un logiciel spécialisé ne facilitera pas la tâche.

Conclusion

La micro-informatique est réellement un atout pour le service de garde qui a réussi à maîtriser cette technologie, mais peut être un réel handicap pour celui qui n'a pas les ressources humaines pour opérer adéquatement le système dont on a fait l'acquisition.

Par contre, on peut s'aventurer à prévoir que les services de garde qui s'en sortiront seront informatisés ou feront affaire avec une firme de gestion-comptable informatisé. D'un côté, les économies de coûts et la qualité d'informations disponibles sont telles qu'on peut prévoir qu'à moyen terme, la gestion comptable manuelle va disparaître et ce, dans tous les types d'organisations. Par ailleurs, les développements perceptibles dans le domaine des services de garde incitent à une administration plus rigoureuse. En effet, les fonds publics sont de plus en plus difficile à obtenir, quand ils ne diminuent pas. Les subventions sont de plus en plus pointues et demandent plus d'administration. Les exigences de contrôle et de qualité augmentent, on doit donc avoir plus d'informations disponibles sur les services offerts et sur les processus administratifs. Par ailleurs, l'augmentation du nombre de services de garde obligent ces derniers à faire plus de publicité et à soigner leur image. Bref, c'est de moins en moins facile et la qualité de la gestion devient de plus en plus importante. Dans ce contexte, l'appui de ressources informatiques constitue de plus en plus une nécessité. ◆

Daniel Berthiaume est directeur de la Garderie autour du monde à Montréal et représente le Québec au sein du conseil d'administration de la FCSGE.

Il faut du temps pour s'occuper des enfants.
Votre ordinateur le comprend...

... s'il est muni de notre logiciel spécialement conçu pour les services de garde d'enfants*. Abordable et d'une facilité d'utilisation inouïe, il vous facilite la tâche d'une foule de façons. Lisez :

- Établit la base de données qui comprend
  - le nom des membres
  - le nom des fournisseurs
- Permet d'imprimer
  - des listes de noms (membres, enfants, etc.)
  - des lettres uniformisées
  - des étiquettes
- Permet et facilite la production
  - de bulletins
  - de rapports personnalisés
- Prévoit la création de dossiers sur chaque membre
  - nom
  - adresse
  - détails personnels
- Aide à établir les statistiques
  - groupes d'âge
  - classification de la clientèle
- Permet un meilleur contrôle de l'entrée de fonds
  - paiements d'adhésion
  - dons de charité

Mettez votre ordinateur au travail dès maintenant... car les enfants méritent tout votre temps.

Q Prime Corporation
37-1010 Polytek
Gloucester, ON
K1J 9J2

(613) 741-6227
Sans frais : 1 800 755-0349
Téléc. : (613) 741-9906

* Pour systèmes d'exploitation MS-DOS.

ÉCHOS DE LA RECHERCHE

Vers l'équité : milieux de l'éducation de la petite enfance qui stimule l'intérêt des filles pour les sciences et la technologie

par Judith Bernhard

L'image masculine des sciences et de la technologie continue d'influer sur les attitudes et les choix de carrières des femmes. Très tôt, les filles apprennent à considérer les sciences et la technologie comme inappropriées à leur genre. On *n'a pas noté* de différences importantes dans les aptitudes intellectuelles et la performance liées aux tâches informatiques, mais les garçons semblent utiliser les ordinateurs plus souvent que les filles en classe. Les filles ont tendance à avoir moins confiance en leurs aptitudes face aux ordinateurs et estiment la technologie moins utile pour elles. Ces attitudes et tendances, transmises par la société, s'installent très tôt. Le présent article renseigne sur les facteurs qui influent sur l'utilisation de la technologie par les filles et les garçons dans le cadre de l'éducation de la petite enfance. Il décrit aussi les actions de l'enseignante pour promouvoir l'équité dans l'utilisation de l'ordinateur.

Influences sur l'utilisation de l'ordinateur par les filles et les garçons

Dans les classes supérieures, les garçons utilisent les ordinateurs beaucoup plus que les filles. Les enfants plus jeunes affichent souvent les mêmes tendances (Elliott, 1989; Woodill, Anderson et Bernhard, 1988). Ces genres de problèmes en éducation et en socialisation des filles reflètent les problèmes des femmes dans la société. Nombre des structures de base de la société, dans lesquelles les gens vivent et travaillent, reflètent l'identité culturelle dominante, soit l'identité masculine. On dit souvent qu'à l'échelle mondiale les femmes font les deux tiers du travail et reçoivent le dixième du revenu. Résultat : comme groupe, les femmes subissent une injustice sociale systémique basée sur le sexe.

L'identité culturelle dominante est maintenue par les structures sociales et le discours social actuels - la façon dont les autorités parlent des personnes, les classent par catégories et les réglementent. Le pouvoir n'est pas une fonction exercée ouvertement par un groupe (les hommes) pour dominer un autre (les femmes). Il se réfère aux hypothèses et réactions involontaires de personnes bien intentionnées. Selon McLaren (1988), la culture dominante peut inventer des rêves et des désirs pour le groupe dominant et le groupe subordonné en leur fournissant des repères (images, visions, histoires et idéaux) sur lesquels toute personne est censée baser sa vie et dont les valeurs du dominant semblent si correctes que les rejeter serait contre nature, illogique en quelque sorte.

Dans le système d'éducation, les filles forment un groupe désavantagé par rapport aux sciences et à la technologie. Malgré des intervenantes et des parents bien intentionnés, il existe de nombreuses façons subtiles d'encourager les filles et les garçons à se conformer aux rôles traditionnels. La race et la classe sont aussi des facteurs importants, car les jeunes filles des familles à faible revenu ou des minorités visibles sont encore moins susceptibles de suivre une filière en mathématiques, en sciences et en technologie. Quand les filles ne sont pas particulièrement encouragées à se servir de l'informatique, elles sont encore bombardées de messages sur ce qu'elles peuvent ou ne peuvent pas faire en raison de leur sexe. Leur esprit ayant été balloté et leur confiance en soi minée, une approche équitable ne suffit pas. Nous devons recourir à l'action positive pour encourager les filles à utiliser les ordinateurs, notamment celles qui sont doublement ou triplement désavantagées en raison de leur classe ou de leur race. Il s'agit de viser l'équité des résultats.

Modèles à émuler et encouragement des adultes. Un facteur déterminant des différences existants dans l'utilisation de l'ordinateur par les filles et les garçons au niveau préscolaire est la question du modèle à émuler et les attitudes des enseignantes. Une étude a constaté que les éducatrices pour enfants de quatre et cinq ans influaient sur la proportion de filles et de garçons qui utilisaient les ordinateurs dans une classe en se comportant de façon appropriée et en encourageant activement tous les enfants à les utiliser (Woodhill, Anderson et Bernhard, 1985). La crainte des éducatrices vis-à-vis de la technologie peut détourner les filles des ordinateurs. L'encouragement parental est aussi très important. Une étude ontarienne a révélé que 82 p. 100 des garçons et 26 p. 100 des filles avaient déclaré que leurs parents les avaient encouragés à utiliser des ordinateurs (Carmichael, Burnett et Higginson, 1985).

Logiciels. Les jeux électroniques pour jeunes enfants reflètent souvent les valeurs de la compétition, de l'agression, de la violence et du militarisme. Par ailleurs, on a constaté que les programmes qui aident l'utilisateur à contrôler de manière non-agressive étaient très prisés des filles, par exemple, le langage machine Logo ainsi que les programmes pour les dessins et les graphiques. Beaucoup de filles aiment les applications qui leur permettent de faire des cartes de souhaits, des invitations, des affiches et des bulletins. Nous devons examiner avec soin chaque logiciel pour en découvrir le programme caché avant de l'offrir aux jeunes enfants. Les jeux de guerre enseignent non seulement des aptitudes tactiques, mais transmettent aussi le message caché que tuer constitue la meilleure façon de régler les différends. Un programme doit stimuler la croissance sociale et une image de soi positive sans être sexiste, raciste ou violent.

Style d'apprentissage. L'apprentissage se fait selon deux styles : intellectuel et personnel. Les filles peuvent «perdre intérêt» au moment où l'on impose un défi personnel comme méthode ou prérequis pour l'apprentissage d'un nouveau sujet (Carmichael et al, 1985). Turkle (interviewée par Rhodes, 1986) a fait des observations pertinentes. Selon elle, il n'est pas surprenant que dans notre culture les filles aient tendance à a-

voir une orientation différente concernant le contrôle que les garçons. L'attitude «Ah, une machine, il faut que je la domine!» n'est pas partagée tout à fait de la même façon par de nombreux jeunes. Elle soutient que le style «maîtrise ferme» de l'imposition de la volonté sur la machine est une réaction principalement masculine. Turkle conclut que les «maîtres gentils» (les filles) ont besoin qu'on leur accorde du temps et l'autorisation d'exploiter leur propre façon d'aborder la machine.

Les praticiennes feraient bien de connaître les réactions différentes qu'ont les filles et les garçons face à l'échec. Les filles attribuent souvent leurs échecs au manque d'habilité plutôt qu'au manque d'effort, il en résulte un sentiment d'impuissance (Dweck et Reppucci, 1973). Par conséquent, les enseignantes devraient s'apprêter à encourager les filles qui échouent à une tâche à redoubler d'effort et à persévérer.

Salle de classe, facteurs sociaux et matériels. La façon dont les filles et les garçons interagissent entre eux dans la classe influe sur leur apprentissage. La culture des garçons leur permet de partager leurs connaissances et leurs expériences en informatique. Les filles n'ont pas une telle «culture» et se désintéressent du sujet (Bernhard et Siegel, sous presse). Nous pouvons aider en encourageant la création de groupes de même sexe librement formés (par ex., un club informatique pour filles).

Le ratio ordinateur:enfants tend aussi à influer sur le comportement des enfants. On a constaté qu'un ratio de 1:22 encourageait un comportement agressif et une différence entre les sexes qui favorisait les garçons. Par ailleurs, on ne remarquait aucun comportement agressif pour un ratio de 1:12 (plus grand nombre d'ordinateurs) et la différence favorisait les filles (Lipinski, Nida, Shade et Watson, 1986).

Attitudes des filles et des garçons vis-à-vis des ordinateurs. Les conclusions de plusieurs enquêteurs estiment que les garçons ont une attitude beaucoup plus positive vis-à-vis des ordinateurs que les filles (par ex., Chen, 1986). Les filles ont exprimé de l'incertitude et doutaient de leur capacité, même quand elles performaient aussi bien que les garçons. Les enfants peuvent percevoir l'utilisation de l'ordinateur comme une activité masculine même à la maternelle. Collis et Ollila (1985) résument ainsi les opinions des enfants.

> L'utilisation de l'ordinateur était considérée comme une activité masculine, particulièrement par les jeunes garçons. Les petits garçons connaissaient déjà le message culturel voulant que les ordinateurs soient faits pour eux. (p. 6) [Traduction]

Une étude australienne sur les connaissances, les attitudes et l'expérience des enfants d'âge préscolaire avec les ordinateurs (Elliott, 1989), a démontré que les fillettes de quatre ans avaient des attitudes positives vis-à-vis des ordinateurs et accordaient une grande importance à la salle des ordinateurs, mais pas autant que les garçonnets. Dans une vaste enquête effectuée sur les élèves K-12, Wilder, Mackie et Cooper (1985) ont constaté qu'autant les garçons que les filles estimaient l'ordinateur plus approprié pour les garçons que les filles et que cette perception était plus prononcée en première année.

Les preuves s'accumulent à l'effet que les préjugés basés sur le sexe en ce qui concerne la technologie commencent très tôt et qu'une fois inculqués sont extrêmement difficiles à modifier. Les années préscolaires représentent une période idéale pour faire connaître sans préjugés la technologie aux enfants. A ce stade de la vie, les pratiques sociales ne sont peut-être pas encore suffisamment ancrées pour avoir détourné les filles des ordinateurs et de la technologie.

Enquête sur les actions en faveur des filles

Interventions générales concernant les sciences et la technologie

L'habilitation et l'amélioration de la performance des filles passent habituellement par des modèles à émuler féminins. Nous avons tous tendance à ignorer l'ampleur de l'influence des stéréotypes sur nous. Par exemple, 40 p. 100 des enseignants et enseignantes de l'Ontario ayant participé à une enquête ont répondu en termes sentis être d'accord avec la déclaration voulant qu'il était plus important pour les garçons que les filles de faire l'apprentissage des ordinateurs (Moore, 1986). De toute évidence, des programmes de formation préalable et sur le tas sont nécessaires pour attirer l'attention des intervenantes en services de garde sur les répercussions négatives des stéréotypes et de les sensibiliser aux questions de genre que l'on retrouve dans les domaines des mathématiques, des sciences et de la technologie. Les enseignantes ont aussi besoin de temps pour acquérir une attitude positive à l'égard des ordinateurs, notamment par le biais du perfectionnement professionnel. Un groupe de soutien basé sur la collaboration a constitué une bonne façon d'aider les enseignants et enseignantes à comprendre les préjugés et améliorer leur pratique (Bernhard et Nyhof-Young, 1994).

Étant donné que les enfants sont particulièrement influencés par les attitudes stéréotypées des parents et des membres de la famille, la collaboration entre le corps enseignant et les familles est essentielle. Pour traiter de la question, des commissions scolaires ainsi que des consultantes indépendantes offrent aux familles des ateliers sur les mathématiques, les sciences et la technologie pour aider les parents à devenir des partenaires pour leurs enfants (Exemples en Ontario : Moore Learning, le Conseil scolaire de Toronto et la Lincoln Women Teachers' Association). Ils présentent des concepts mathématiques, scientifiques et techniques et utilisent des activités pour enseigner aux parents comment motiver et aider leurs enfants dans ces domaines.

Au moment où les enfants commencent l'école, un grand nombre d'entre eux appliquent déjà des stéréotypes traditionnels. Les enseignantes doivent lutter contre ces préjugés. Le «Primary Career Awareness Program» élaboré par le Windsor Women's Incentive Program, constitue un effort remarquable pour modifier les aspirations des enfants à un âge précoce. Le programme a pour objectif de sensibiliser les enfants aux carrières potentielles. En utilisant des matériaux qu'ils peuvent manipuler, les enfants construisent les bâtiments et représentent les services de leur communauté. Au moment de présenter chaque milieu de travail, on discute des personnes qui détiennent un emploi et de qui *peut* les détenir. En traitant explicitement de ces questions en bas âge, nous pouvons éliminer les stéréotypes

et éviter les structures de comportement plus tard.

Interventions informatiques

L'attitude des filles à l'égard des ordinateurs a fait l'objet de plusieurs actions. Deux approches ont émergé : une basée sur l'égalité d'accès et l'autre sur des programmes spéciaux destinés aux filles pour leur assurer un traitement équitable et promouvoir un résultat analogue.

Pour évaluer la tendance des enfants à considérer l'ordinateur comme une activité masculine, Collis et Ollila (1990) ont utilisé une méthode basée sur l'égalité d'accès dans le cadre de laquelle les enfants ont d'abord été exposés à l'utilisation de logiciels sur le langage machine. Malgré l'intervention, les filles comme les garçons considéraient encore l'ordinateur comme une activité masculine. Les filles ayant déjà assimilé et cru les messages négatifs ne tiennent pas compte de l'égalité des chances.

Comme intervenante ayant des valeurs égalitaires et mettant l'accent sur les résultats équivalents, j'ai examiné les élèves de ma classe préscolaire et constaté que beaucoup plus de garçons que de filles utilisaient les ordinateurs. J'ai décidé d'intervenir activement pour améliorer la performance des filles et modifier leur attitude vis-à-vis des ordinateurs. J'ai créé un environnement convivial pour les filles : chargées de cours, logiciel convivial pour les filles et groupes de deux personnes de même sexe (Bernhard, 1992).

À la suite du programme de six semaines, j'ai constaté que parmi mes élèves de cinq ans, les deux sexes *avaient* changé et découvert une utilisation informatique plus appropriée à leur propre sexe. Toutefois, les garçons avaient mieux fait que les filles dans les derniers exercices à l'ordinateur, probablement parce qu'ils avaient de meilleures aptitudes au départ, un intérêt plus marqué et qu'ils avaient réussi à partager la «culture informatique» entre eux.

Comment expliquer les résultats limités de ces interventions à petite échelle? Dans leur excellent livre, *The Neuter Computer*, Sanders et Stone (1986) recommandent des interventions «dans toute l'école et sur plusieurs fronts». Selon les auteurs, les programmes scolaires devraient mettre l'accent particulièrement sur les filles, faire de l'informatique une activité sociale, éviter les pratiques informatiques sexistes et bannir les logiciels violents ou sexistes.

Granstam (1986) a aussi fait de nombreuses suggestions utiles. Elle conseille, par exemple, de créer dans le centre préscolaire une «salle technologique» spéciale où les enfants seront entourés de gadgets et d'activités techniques (tableaux magnétiques, jeu de bascule, pendules, thermomètres, balances, horloges, lampes, piles et un mini-atelier électrique.) Parmi les autres activités suggérées, citons les expériences comme flotte et coule ainsi que des expériences avec des phénomènes physiques comme le magnétisme, le son, les effets d'écho et de miroir.

Conclusion

Il a été prouvé que les filles sont désavantagées très tôt dans le système d'éducation, beaucoup plus tôt que la plupart d'entre nous l'aurions pensé. La majorité des chercheurs estiment que des changements sont nécessaires aux niveaux préscolaire et primaire pour encourager les filles à embrasser plus tard les domaines scientifique et technique. Nous avons déterminé nombre de domaines où les intervenantes en services de garde peuvent améliorer les pratiques afin d'éliminer les inconvénients auxquels font face la plupart des fillettes en sciences et en informatique. Les enseignantes peuvent jouer un rôle important en s'assurant que les filles aient le même temps d'utilisation et en choisissant un logiciel convivial pour elles. Nous devons connaître les préjugés *susceptibles* de faire partie de nos interactions avec les filles et les garçons. Il est possible d'améliorer la pratique par le biais du perfectionnement professionnel et de la formation en milieu de travail qui mettent l'accent sur les questions culturelles et de genre. Toutefois, la classe n'est pas un environnement isolé. Des améliorations permanentes dans la classe exigent d'autres changements dans la culture des écoles qui, à son tour, est liée à des changements sociaux d'ordre général. Il est peu probable que les filles du secondaire aient un accès équitable aux mathématiques, aux sciences et à la technologie à moins que les femmes en général aient un accès, une représentation et une reconnaissance équitable à des postes scientifiques ou techniques. ◆

Judith Bernhard est chargée de cours à la School of Early Childhood Education de la Ryerson Polytechnic University à Toronto. Elle est l'auteure de nombreux documents sur les groupes défavorisés et les questions relatives à l'équité en éducation.

Références

Bernhard, J.K. (1992). Gender-Related Attitudes and the Development of Computer Skills: A Preschool Intervention. *The Alberta Journal of Educational Research*, **38**(3), 177-188.

Bernhard, J.K. et Nyhof-Young, J. (1994). Towards Increased Participation of Women in Science and Technology: Social Theory and Interventions for Girls in Ontario Elementary Schools. Dans I. Erwin et D. Maclennan (Eds.), *Sociology of education in Canada*, Toronto : Copp Clark Longman Ltd.

Bernhard, J.K. et Siegel, L.S. (sous presse). Increasing Locus of Control for a Disadvantaged Group: A Computer Intervention. *Computers in the Schools*, **9**(4).

Carmichael, H., Burnett, D., et Higginson, W. (1985). *Computers, Children and Classrooms: A Multisite Evaluation of the Creative Uses of Microcomputers by Elementary School Children*. Ministère de l'éducation de l'Ontario.

Chen, M. (1986). Gender and Computers: The Beneficial Effect of Experience on Attitudes. *Journal of Educational Computing Research*, **2**(3), 265-281.

Collis, B., et Ollila, L. (1985). *Gender Stereotypes about Reading, Writing and Computer Use in Preschool, Kindergarten, and Grade 1 Boys and Girls*. Manuscrit non publié, Université de Victoria.

Collis, B. et Ollila, L. (1990). The Effect of Computer Use on Grade 1 Children's Gender-Stereotypes about Reading, Writing and Computer Use. *Journal of Research and Development in Education*, **24**(1), 14-20.

Dweck, C.S., et Repucci, N.D. (1973). Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, **25**(1), 109-116.

Elliott, A. (1989). Girls, Computers and Early Childhood Education. Dans N.J. Kyle (Ed.), *Women as educators in 19th and 20th century Australia*. Wollongong : The University of Wollongong.

Granstam, I. (1986). Technology for Girls in Sweden. *European Journal of Engineering Technology*, **11**(3), 201-207.

Lipinski, J.M., Nida, R.E., Shade, D.D., et Watson, J.A. (1986). The Effects of Microcomputers on Young Children: An Examination of Free-Play Choices, Sex Differences and Social Interactions. *Journal of Educational Computing Research*, **2**(2), 147-166.

McLaren, P. (1988). *Life in Schools: An Introductory to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York : Longman.

Moore, B.G. (1986). *Equity in Education: Gender Issues in the Use of Computers*. Revue et bibliographie. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Rhodes, L. (1986). On Computers, Personal Styles and Being Human: A Conversation with Sherry Turkle, *Educational Leadership*, **43**(6), 12-16.

Sanders, J.S. et Stone, A. (1986). *The Neuter Computer: Computers for Boys and Girls*. New York : Neil-Schuman Publishers, Inc.

Wilder, G., Mackie, D., et Cooper, J. (1985). Gender and Computers: Two Surveys of Computer-Related Attitudes. *Sex Roles*, **13**(3/4), 215-228.

Woodill, G., Anderson, K. et Bernhard, J. (1985). *Computers, Sexism and Young Children*. ECCO/AEDS Conference Proceedings, 323-325.

Monsieur Garde à l'enfance clôture son périple à St-Jean, Terre-Neuve

par Joanne Morris

À l'été 1994, Howard Clifford a terminé son périple «Promouvoir des services de garde de qualité» visant à faire prendre conscience des questions concernant les services de garde à l'enfance au Canada. Après avoir fait de la bicyclette et du kayak de Prince Rupert, Colombie-Britannique, à Cape Town en Nouvelle-Écosse aux étés 92 et 93, Clifford a réenfourché sa fameuse bicyclette «Skooter» pour traverser Terre-Neuve.

Clifford a commencé son voyage de Terre-Neuve à Port-aux-Basques, pas très en forme, avec des kilos en trop et devant lui 1 600 km de piste rugueuse à parcourir. Pour empirer les choses, le parcours le plus difficile à faire à bicyclette est venu au troisième jour au moment de couvrir 175 km de terrain montagneux entre Corner Brook et Rocky Harbour dans le parc national du Gros-Morne. Malgré les difficultés du terrain, la journée la plus exténuante a été passée sur la côte du Labrador où l'air était rempli de mouches noires. «Cela me rappelait un roman de Steven King», s'est exclamé Clifford. Néanmoins, partout où il est passé, il n'a fait que louanger la majestueuse beauté du paysage terre-neuvien.

Tout au long du périple, Clifford était accompagnée de son épouse Jean, de ses enfants Chad et Barry, de Tanya, une amie de la famille et de sa collègue Sharon Hope Irwin de Trait-d'union au Cap-Breton, Nouvelle-Écosse. L'hospitalité des gens de Terre-Neuve n'a pas cessé d'émerveiller Clifford. Cette hospitalité n'a fait que renforcer sa conviction qu'un voyage visant à rendre hommage aux intervenantes en garderie et aux joies de l'enfance avait touché une corde sensible dans cette province, tout comme dans le reste du Canada.

Clifford a été agréablement surpris par le nombre de dignitaires venus le saluer ou se joindre aux festivités. «Où d'autre trouveriez-vous un ministre des Affaires sociales, comme par exemple l'honorable Tom Lush, vous inviter à son chalet et vous offrir toutes sortes de gentillesses, y compris de vous préparer le petit-déjeuner à 6 h 30 du matin?» a demandé Clifford.

Ce sont les intervenantes en garderie et les enfants qui ont le plus ému Clifford. Le fait de voir les enfants participer à divers défilés et cérémonies de bienvenue lui ont permis de se rendre compte que ce sont les enfants qui comptent avant tout. Les éducatrices de la petite enfance de partout dans la province se sont aussi révélées une inspiration pour Clifford. «J'ai écouté avec le coeur gros à quel point il devient difficile pour les membres du personnel de garder leurs portes ouvertes et d'offrir la qualité de service dont on a désespérément besoin.» Dans le même temps, leur dévouement et leur engagement encouragent Clifford.

Le 7 août, Clifford a clôturé son périple à bicyclette devant l'hôtel de ville de St-Jean où il a été accueilli par une foule dont le maire John Murphy, la conseillère Marie White et des membres de la Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador (AECENL). De là, tout le monde est partie à Pippy Park pour un grand défilé et un pique-nique familial. Par la suite, Clifford et sa famille ont passé une nuit gratuite au Journey's End Hotel — une bonne façon de clôturer un long périple.

Le message de Clifford était percutant et sincère — la garde à l'enfance vaut la peine qu'on y investisse des efforts et le système national de garde à l'enfance deviendra réalité un de ces jours. La détermination et le dévouement de Clifford sont exceptionnels et la communauté de la garde à l'enfance lui doit un gros merci pour avoir fait la promotion de la qualité dans les services de garde partout au Canada. ◆

Joanne Morris est présidente sortante de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

JOANNE MORRIS

Howard Clifford pose fièrement à la fin de son périple à St-Jean, Terre-Neuve, entouré (dans l'ordre habituel) de Mary Gosse-Prowse, présidente de l'AECENL, Sharon Hope Irwin, directrice de Trait-d'union, Christine McLean, présidente de l'AECENL et son fils Jackson McLean.

JEAN CLIFFORD

Un groupe d'enfants accueille Howard Clifford à Gander, Terre-Neuve.

Réseau Pancanadien

ONTARIO

Tess Ayles a été élue administratrice de la FCSGE pour l'Ontario. Ayles est l'actuelle directrice du Umbrella Central Day Care Services à Toronto, Ontario. Elle a été, entre autres, professeure en éducation de la petite enfance aux collèges George Brown et Centennial, créé deux garderies et une coopérative de parents en plus de co-écrire plusieurs livres. En 1967, elle a reçu le Canadian Merit Award for Outstanding Woman of the Year.

NOUVELLE-ÉCOSSE

Le *1994 Report of the Nova Scotia Round Table on Day Care* a été rendu public. Le rapport comprend les recommandations et résultats issus du milieu des garderies privées reconnues, une étude sur le revenu et les dépenses des garderies reconnues de la Nouvelle-Écosse et des rapports sur le travail effectué par le comité concernant la formation et la législation. Le document comprend aussi les résultats d'une enquête sur comment les garderies obtiennent et dépensent leur argent. La nouvelle présidente de la table ronde de la Nouvelle-Écosse sur la garde à l'enfance est Peggy Mahon.

COLOMBIE-BRITANNIQUE

Le ministère des Services sociaux et communautaires de la Colombie-Britannique a relevé les taux des subventions de frais de garde à compter du 1er octobre 1994. L'augmentation minimale est de 2 p. 100.

Le 28 juin, les ministères du Solliciteur général et des Services sociaux ont annoncé de nouvelles initiatives pour protéger les enfants contre des abuseurs connus. Au nombre de ces initiatives, il y a un projet de législation rendant obligatoire la vérification du casier judiciaire des employées actuelles et futures et des personnes autorisées travaillant avec des enfants dans des agences dirigées ou reconnues par le gouvernement provincial ou qui bénéficient de subventions de fonctionnement de ce gouvernement. Le Early Childhood Educators of British-Columbia (ECEBC), tout en supportant l'idée d'une telle loi, s'oppose au fait de rendre l'employeur/ou la détentrice de permis responsable de la pertinence du casier judiciaire. Le ECEBC recommande plutôt la mise en place d'une agence ou d'un organe parrainé par le gouvernement pour déterminer la pertinence du casier judiciaire et conserver tous les documents qui y sont relatifs. La nouvelle loi sera vraisemblablement adoptée au printemps 1995.

Services des informations et des communications de la Nouvelle-Écosse

Jim Smith, ministre des Services communautaires, remercie Elaine Ferguson, directrice générale de Child Care Connections-NS, pour son nouveau t-shirt «Child Care Cares». Le t-shirt a été présenté lors d'une cérémonie au Province House organisée pour la proclamation des Child Care Awareness Days (Journées de sensibilisation à la garde à l'enfance) du 23 août au 10 septembre. Des activités ont eu lieu partout dans la province à l'occasion de ces journées pour attirer l'attention sur le rôle précieux des garderies dans la vie des jeunes enfants.

SASKATCHEWAN

Le Conseil consultatif sur la garde à l'enfance auprès du ministre des Services sociaux a recommandé d'inclure la vérification du casier judiciaire des intervenantes en garderie dans les règlements des services de garde provinciaux. Le conseil consultatif a aussi recommandé que les diplômées des programmes de développement de la petite enfance soient désignées sous le nom d'éducatrices de la petite enfance.

Le comité de révision des programmes d'études de la Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology s'est réuni dernièrement pour examiner des changements aux programmes en éducation de la petite enfance de la Saskatchewan. *Les Lignes directrices nationales pour la formation en soins et en éducation de la petite enfance* de la FCSGE ont servi de base au processus. Le comité a recommandé de changer l'appellation «Early Childhood Development Programs» à «Early Childhood Care and Education». Les changements au programme d'études seront mis en oeuvre en septembre.

QUÉBEC

Le 7 octobre dernier, Madame Pauline Marois, ministre responsable des services de garde a annoncé que le gouver-

nement, octroiera une somme forfaitaire de 6,5 millions de dollars aux garderies et maintiendra la bonification prévue au programme d'exonération et d'aide financière. Les garderies recevront donc une somme de 193,35$ par place ou permis, versée à même leur subvention de fonctionnement, ce qui leur permettra d'assumer jusqu'à la fin de la présente année financière les hausses salariales consenties à leur personnel et ainsi évitera une hausse de tarifs aux parents usagers des garderies. Un groupe de travail, composé de représentants du milieu des services de garde, sera chargé de revoir le financement des services de garde; la coordination en a été confiée à l'Office des services de garde à l'enfance. La nouvelle proposition de financement devra être remise à la ministre pour janvier 1995.

TERRITOIRES-DU-NORD-OUEST

Le 1[er] septembre, Richard Nerysoo, ministre de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi, a annoncé que le «Child Day Care Program» s'appellerait désormais le «Early Childhood Program». Le nouveau directeur du programme est M. J. Patterson. M. Nerysoo a aussi annoncé d'autres améliorations au programme incluant des contributions aux coûts de démarrage de services de garde à la petite enfance; une proposition en faveur du relèvement des salaires; un soutien accru aux programmes d'intervention précoce pour les enfants à risque; des subventions pour les parents à faible revenu qui travaillent ou qui suivent une formation à temps partiel et ont besoin de services de garde à temps partiel.

YUKON

Le ministère de la Santé et des Services sociaux a ré-instauré le fonds de fonctionnement des établissements préscolaires. Ce financement permet aux garderies préscolaires de solliciter une subvention (2 000 $ au maximum) pour compenser les dépenses de fonctionnement et d'entretien.

ALBERTA

Le gouvernement de l'Alberta a introduit un projet de loi qui permettrait aux intervenantes de garde en milieu familial de porter le nombre d'enfants dont elles peuvent prendre soin de trois à six, sans permis et sans contrôle de sécurité de la part du gouvernement. M. Mike Cardinal, ministre des Services sociaux et communautaires, a affirmé qu'il offrira des options de garde plus flexibles. Si le projet de loi est adopté, les 54 garderies en milieu familial existantes ne seront plus réglementées. M. Cardinal affirme que le changement permettra au gouvernement d'épargner de l'argent sans en préciser le montant.

Les services de garde de la ville de Medecine Hat ont célébré dernièrement 25 ans de service à la communauté. Un gala a été offert le 30 septembre par Gitta Hashizume, présidente du Family and Community Support Services Advisory Board. Howard Clifford, le conseiller national du gouvernement fédéral sur la garde à l'enfance, était aussi de la fête.

SCÈNE NATIONALE

Le 5 octobre, Lloyd Axworthy, ministre du Développement des ressources humaines Canada, a rendu public le document de travail du gouvernement intitulé *Programme : emploi et croissance - La sécurité sociale dans le Canada de demain*. Vous pouvez participer au débat sur la réforme sociale, entre autres, comme suit : audiences publiques du Comité permanent sur le développement des ressources humaines; contact avec votre député; séminaires de consultation partout au pays; et un document de travail spécial sur la réforme pouvant être complété par des particuliers et envoyé à l'honorable Lloyd Axworthy. Si vous avez des questions ou des commentaires au sujet du processus de consultation, composez le 1-800-735-3551. Veuillez adresser vos demandes pour des exemplaires du document de discussion, du sommaire ainsi que des documents d'informations générales par télécopieur au (819) 953-7260.

MANITOBA

Le 9 septembre, Lloyd Axworthy, ministre fédéral du Développement des Ressources humaines et Bonnie Mitchelson, ministre manitobaine des Services à la famille, ont conjointement annoncé un projet pilote fédéral-provincial devant fournir à 4 000 parents seuls et prestataires d'aide sociale, les outils nécessaires pour dénicher un emploi, faire carrière et offrir un meilleur avenir à leurs enfants. Il s'agit d'un programme quinquennal intitulé «Taking Charge!» qui dégagera des formes d'aide précises — services de garde, formation complémentaire, services de soutien à la famille, placement, etc. correspondant aux besoins de chaque participant.

NOUVEAU-BRUNSWICK

Le Nouveau-Brunswick vient de créer un secrétariat à la politique familiale pour concentrer toutes les activités concernant la famille dans un seul service gouvernemental. M[me] Marilyn Trenholm, Ph. D., a été nommée ministre d'État à la famille. Lloyd Axworthy, ministre fédéral du Développement des Ressources humaines a déclaré que son ministère fournira une somme de 200 000 $ au nouveau secrétariat pour lancer des initiatives de soutien aux familles de la province. Le secrétariat traitera de questions comme la violence familiale, l'intervention précoce auprès de la petite enfance, les cours sur le parentage efficace, les stratégies d'encadrement et les programmes de soutien à la famille.

Une série d'ateliers sur les services de garde intégrés tenus au printemps 1994 a permis de publier le document *Works-*

hop Summary Report contenant les idées et recommandations des participantes sur les types de services de garde susmentionnés. Le rapport a été présenté dernièrement à des représentantes gouvernementales et à d'autres personnalités invitées à un déjeuner de travail organisé par la Early Childhood Coalition Petite enfance et l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire. La réunion marquait le début d'un processus de discussion entre le gouvernement et les intervenants clés visant la révision des normes provinciales en services de garde intégrés.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

En septembre, le Holland College a ouvert un nouveau centre pour le développement de l'enfant. Les installations et équipements appartiennent au collège, mais on a eu recours à la sous-traitance pour les services offerts aux enfants et aux familles.

Le gouvernement provincial a signé un contrat avec la Early Childhood Development Association de l'Île-du-Prince-Édouard pour fournir des services de soutien dans le cadre de l'intégration dans les garderies des enfants ayant des besoins spéciaux.

TERRE-NEUVE

Kay Young est la nouvelle ministre des Services sociaux de la province.

Les Services à la famille et à la réhabilitation ont conclu un contrat avec la Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador pour réaliser un projet pilote de sept mois visant l'accréditation des éducatrices de la petite enfance. ◆

Calendrier

JANVIER

20 — 21

Dartmouth, Nouvelle-Écosse

La 6^e conférence et foire commerciale annuelles de Child Care Connection - NS portera sur le thème «Quality Child Care: A Great Place to Grow». Alice Sterling Honig, invitée spéciale et autorité reconnue dans les questions concernant le développement des poupons et des tout-petits, les soins aux enfants et la participation parentale, prononcera le discours-programme. Les ateliers comprendront les thèmes suivants : Keeping the Cash Flowing —Effective Collections; Working Together — Caring and Communicating; Licensing Child Care Centres — Who Does What? et Building Support Networks. Info. : Child Care Connection - NS, 1200 Tower Road, Suite 100, Nova Scotia B3H 4K6. Tél. : (902) 423-8199 ou 1-800-565-8199 (au Canada Atlantique). Téléc. : (902) 492-8106.

FÉVRIER

11

Toronto, Ontario

10^e conférence annuelle de Umbrella Central Day Care Services sur le thème «Caring for the Caregiver». Jane Farris qui prononcera le discours-programme est conférencière, formatrice, consultante et auteure du livre *Finding the Balance*. Farris discutera de questions comme l'harmonisation des responsabilités familiales et professionnelles, l'auto-nurturance et comment tirer le maximum de sa vie. Info. : Umbrella Central Day Care Services, 79 Westbourne Avenue, Scarborough, Ontario M1L 2Y6. Tél. : (416) 750-9121. Téléc. : (416) 750-9033.

AVRIL

6 — 7

Ottawa, Ontario

La conférence nationale «Camps thérapeutiques pour les enfants et les adolescents» sera parrainée par le Recreational Discipline and Children's Outpatient Department de l'Hôpital Royal d'Ottawa. Les conférenciers comprendront des cliniciens venus de camps thérapeutiques de partout au Canada et aux États-Unis. Info. : Wilcom Services Inc., 59, prom. Horner Drive, Nepean (Ontario) K2H 5G1. Tél. : (613) 596-6064. Téléc. : (613) 596-0711

6 — 8

Winnipeg, Manitoba

«Together We're Better» est le thème de la 18^e conférence provinciale annuelle de la Manitoba Child Care Association. Info. : Debra Mayer, MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba R2W 4X3. Tél. : (204) 586-8587. Téléc. : (204) 589-5613.

7 — 8

St. John's, Newfoundland

3^e conférence annuelle sur la petite enfance parrainée par la Association of Early Childhood Educators de Terre-Neuve et du Labrador au Littledale Conference Centre. Info. : AECENL, P.O. Box 21462, Torbay Road, St. John's, Newfoundland A1A 4J7.

27 — 29

Whistler, Colombie-Britannique

La 25^e conférence annuelle de la Early Childhood Educators of British-Colombia se tiendra sur le thème «Together: 25 Years of Stories to Tell». La conférence explorera et célébrera de façon unique la diversité croissante de la littérature pour les

jeunes enfants. Des auteures bien connues, des conteuses et des illustratrices animeront les discussions sur les théories et pratiques actuelles dans la littérature pour enfants. Info. : ECEBC Conference Secretariat, c/o Events by Design, 601-325 Howe Street, Vancouver, British-Columbia V6C 1Z7. Tél. : (604) 669-7175. Téléc. : (604) 669-7083.

27

Winnipeg, Manitoba

La Manitoba Child Care Association (MCCA) célébrera la journée «Salaire équitable» jeudi, 27 avril 1995. Info. : MCCA, 364 McGregor Street, Winnipeg, Manitoba R2W 4X3. Tél. : (204) 586-8587. Téléc. : (204) 589-5613.

MAI

21 — 27

Saskatchewan

Cette année, la Semaine de la garde à l'enfance aura lieu en Saskatchewan du 21 au 27 mai. La Saskatchewan Child Care Association a proclamé le 23 mai «Caregiver Appreciation Day» (Journée des intervenantes en garderie).

22 — 24

Waltham, Massachussetts

La Child Welfare League of America North Atlantic Region Training Conference se tiendra sur le thème «In Support of Children, Families and Communities: The Best of Who We Are». La conférence soulignera les réalisations des travailleuses en bien-être de l'enfance, des membres du personnel, des parents de famille d'accueil, des membres du conseil et des bénévoles. Les ateliers aborderont la question de l'excellence dans l'engagement personnel et examineront comment les organisations peuvent promouvoir la qualité dans le domaine. Info. : The Italian Home for Children, 1125 Centre Street, Jamaica Plain, MA. 02130-3445. Tél. : (617) 524-3116. Téléc. : (617) 983-5372

24 — 27

Hamilton, Ontario

43e conférence de l'Association d'éducation des petits de l'Ontario à Hamilton sur le thème «Celebrating our Roots and Wings». Info. : Eduarda Sousa, AECE, O, 40 Orchard View Blvd., Suite 211, Toronto, Ontario M4R 1B9. Tél. : (416) 487-3157 ou 1-800-463-3391. Téléc.: (416) 487-3758.

25 — 27

Calgary, Alberta

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance tiendra sa 4e conférence biennale sur le thème «Garde à l'enfance» pour souligner la contribution des personnes qui prennent soin des enfants. La conférence comprendra des séances plénières, des discours-programmes, une foire commerciale ainsi qu'une soirée à la mode de l'Ouest. Des ateliers porteront sur les compétences, l'autonomie, comment faire de l'humour et s'amuser. Info. : FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. Tél. : (613) 729-5289. Téléc. : (613) 729-3159.

Ressources

Le *Répertoire des services canadiens de garde à l'enfance* publié par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (FCSGE) contient la liste des organisations et établissements de formation à l'échelle nationale, provinciale, régionale et locale de partout au Canada.

Ouvrage bilingue vendu à 10 $ aux membres de la Fédération et à 20 $ aux non-membres. Veuillez faire parvenir votre chèque ou mandat à la FCSGE, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6. Tél. : (613) 729-5289. Téléc. : (613) 729-3159.

La santé des enfants du Canada : Profil réalisé par l'ICSI, 2e édition, est un rapport complet sur la santé des enfants et des jeunes du Canada. Le rapport, publié par l'Institut canadien de la santé infantile (ICSI), est basé sur des données canadiennes, des consultations effectuées partout au pays ainsi que des avis d'experts de nombreux domaines. En combinant des graphiques pertinents à des commentaires concis, le rapport brosse un tableau du bien-être physique, mental, social et affectif des enfants et des jeunes dans un style facile à comprendre.

Disponibles en français et en anglais à 30 $ (TPS, frais de transport et de manutention en sus) auprès de l'ICSI, 885, prom. Meadowlands est, bureau 512, Ottawa (Ontario) K2C 3N2. Tél. : (613) 224-4144. Téléc. : (613) 224-4145.

Profil statistique, 2e édition, publié aussi par l'ICSI est un compendium statistique accompagnant *La Santé des enfants du Canada : un profil de l'ICSI, 2e édition*. Ce livre fournit des données documentaires aux professionnelles et aux chercheurs.

Pour commander votre exemplaire en français ou en anglais, envoyez 40 $ (TPS, frais de poste et de manutention

en sus) à L'ICSI, 885, prom. Meadowlands est, bureau 512, Ottawa (Ontario) K2C 3N2. Tél. : (613) 224-4144. Téléc. : (613) 224-4145.

La *Convention relative aux droits de l'enfant, catalogue de ressources : première partie* a été compilée pour familiariser les lecteurs à des ouvrages clés portant sur la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant. Le catalogue comporte des ouvrages informatifs et des outils pédagogiques qui renseignent sur les droits des enfants et sur la Convention, ainsi qu'une liste de personnes et d'organisations ressources. La deuxième partie détaille les domaines d'application de la Convention exposés dans la première partie.

Exemplaires bilingues disponibles à 5,50 $ (TPS, transport et manutention en sus) auprès de la Coalition canadienne pour les droits des enfants, 180, av. Argyle, bureau 339, Ottawa (Ontario) K2C 1B7. Tél. : (613) 788-5085. Téléc. : (613) 233-3096.

Bien-être des enfants au Canada : le rôle des autorités provinciales et territoriales en matière d'enfance maltraitée a été produit par le groupe de travail fédéral-provincial sur l'information sur les services à l'enfance et à la famille. Le rapport met en relief les rôles et les responsabilités des services provinciaux et territoriaux de bien-être de l'enfance en ce qui concerne l'enfance maltraitée et négligée. Il présente aussi les statistiques disponibles sur les enfants maltraités et négligés tels que fournis par les services compétents. Le rapport reflète les dispositions de chaque province et territoire à partir du 1er juillet 1992.

Disponible gratuitement, en français et en anglais, auprès du Centre national d'information sur la violence dans la famille, Division de la prévention de la violence familiale, Direction générale des programmes et des services de la santé, Santé Canada, Ottawa (Ontario) K1A 1B5. Tél. : 1-800-267-1291. ISBN 0-662-21454-4.

Le progrès des nations, 1994, publié par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) est un compte rendu annuel sur les engagements pris à l'occasion du Sommet mondial pour les enfants. Chaque année, il compile les plus récentes statistiques sur les progrès accomplis dans les domaines de la survie, de la santé, de la nutrition et de l'éducation des enfants ainsi que dans ceux de la planification familiale et de la promotion de la femme.

Disponible sans frais, en français et en anglais, auprès de UNICEF Canada, 443 Mount Pleasant Road, Toronto, Ontario M4S 2L8. Tél. : (416) 482-4444.

Administering Early Childhood Settings, The Canadian Perspective, 2nd Edition, rédigé par Marilyn Yeates, Donna McKenna, Carolyn Warberg et Karen Chandler, vise à aider les étudiantes-enseignantes à comprendre «l'autre aspect de la garde à l'enfance» les responsabilités administratives, professionnelles et relatives à la défense des droits. Les chapitres comprennent le rôle du gouvernement, l'élaboration de programme — le rôle de la superviseure; la dotation en personnel — la clé de la qualité; le cadre de l'organisation et les questions financières.

En vente à 30,50 $ (plus TPS, frais de poste et de manutention) auprès de Maxwell Macmillan Canada Inc., 1200 Eglinton Avenue East, Suite 200, Don Mills, Ontario M3C 3N1. Tél. : 1-800-465-2288. ISBN 0-02-954205-7.

Hear My Roar: A Story of Family Violence — Texte de Ty Hochban illustré par Vladyana Krykorka, raconte l'histoire d'un père qui commence à maltraiter sa femme et son enfant. L'inquiétude de l'effet de la violence sur sa famille grandissant, la femme demande de l'aide et prend des mesures pour y mettre fin. *Hear my Roar*, qui est destiné aux enfants de 5 ans et plus, présente une famille de petites créatures dont le milieu abusif ressemble à des cas réels. L'introduction indique comment aborder cette histoire avec les enfants.

En vente à 9,95 $ (plus TPS, frais de poste et de manutention) chez Firefly Books, 250, Sparks Avenue, Willowdale, Ontario M2H 2S4. Info. : (416) 499-8412; pour les commandes, composez le 1-800-387-6192. ISBN 1-55037-969-0.

Solution for Randy's Problem, par Glennis Koenig, livre tout en couleur pour enfants sur un petit garçon ayant des difficultés d'apprentissage. Grâce à l'aide de sa famille affectueuse et de la coopération d'une collectivité prévenante, Randy est capable de devenir un enfant heureux et positif. *Good-bye for Now Grandpa*, un autre livre de Koenig, aide les enfants à accepter la mort d'êtres aimés.

Prix : 2,95 $ l'unité (plus TPS et 1 $ pour les frais de port et de manutention). Disponible auprès de Blue Ribbon BookHouse, Box 158, Shakespeare, Ontario N0B 2F0. Tél. : 1-800-667-8218. ◆

Appel de mises en candidature

Le prix «Excellence dans la garde à l'enfance» de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

Le prix

Le prix *Excellence dans la garde à l'enfance* de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance honore les personnes qui ont apporté une contribution exceptionnelle au domaine.

Le prix récompense des personnes pour leurs réalisations dans les domaines suivants de la garde à l'enfance :

- prestation de soins
- nouvelles initiatives
- qualité
- recherche
- éducation
- politique
- défense des intérêts.

Le prix est attribué tous les deux ans conjointement avec la conférence printanière de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Jusqu'à trois personnes mises en candidature recevront la médaille Excellence dans la garde à l'enfance à la conférence de mai 1995 à Calgary.

Les candidates et candidats

Le prix «Excellence dans la garde à l'enfance» est une marque de reconnaissance pour les réalisations d'individus dans tous les domaines de la garde d'enfants, y compris ceux qui travaillent directement avec les enfants. Les candidates et candidats doivent avoir consacré temps, talent et énergie pour améliorer les services de garde d'enfants au Canada. Ils auront en outre :

- contribué à l'amélioration de la qualité dans les services de garde à l'échelle locale, provinciale ou nationale
- défendu les intérêts des enfants, des familles ou des intervenantes en garderie
- apporté une contribution reconnue à la profession
- assumé un haut degré de responsabilité
- démontré de l'engagement et de la créativité.

Il n'est pas nécessaire que les candidates et les candidats soient membres de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Les membres actuels du conseil d'administration ne sont pas admissibles.

Procédure de mise en candidature

La mise en candidature pour ce prix doit être faite par au moins deux membres en règle de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Il n'y a pas de formulaire de mise en candidature. Les personnes ou les organisations qui soumettent le nom d'une candidate ou d'un candidat doivent inclure :

- une ou des lettre(s) de recommandation d'au moins deux membres qui font la mise en candidature;
- le nom, le prénom, l'adresse et le(s) numéro(s) de téléphone de la personne proposée;
- une déclaration claire des réalisations de la candidate ou du candidat et la raison pour laquelle vous recommandez sa candidature;
- un curriculum vitae, des notes biographiques et(ou) d'autres documents pertinents.

Le comité de sélection est composé de membres du conseil d'administration de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. Les critères de sélection comprennent : la durée et le degré d'engagement personnel; l'impact des activités de la personne proposée sur les enfants et(ou) le domaine de la garde à l'enfance; et, sa capacité de surmonter les obstacles.

Les mises en candidature doivent parvenir avant le 15 janvier 1995 au :

Comité de sélection des candidatures
Fédération canadienne des services de garde
à l'enfance
120, avenue Holland, bureau 306
Ottawa (Ontario)
K1Y 0X6
Tél. : 613-729-5289
Téléc. : 613-729-3159

La FCSGE comprend quatre catégories de membres :

Étudiante : étudiantes à temps plein en éducation de la petite enfance (25 $)

Individuel : personnes portant un intérêt particulier aux objectifs de la FCSGE (30 $)

Service : agences, garderies, ludothèques, centres de documentation et groupes intéressés de 20 membres ou moins (45 $)

Organisation : établissements d'éducation et de formation, organisations provinciales et autres organisations de garde à l'enfance comptant 20 membres ou plus (85 $)

DEMANDE D'ADHÉSION (Veuillez écrire en lettres moulées)

Nom/personne contact ______________________

Organisation/service ______________________

Adresse ______________________

____

Téléphone : (D) (___) ______________ (B) (___) ______________

Oui, j'appuie (nous appuyons) les buts et objectifs de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et je désire (nous désirons) y adhérer. Veuillez trouver sous pli un chèque ou mandat-poste.

Signature ______________________

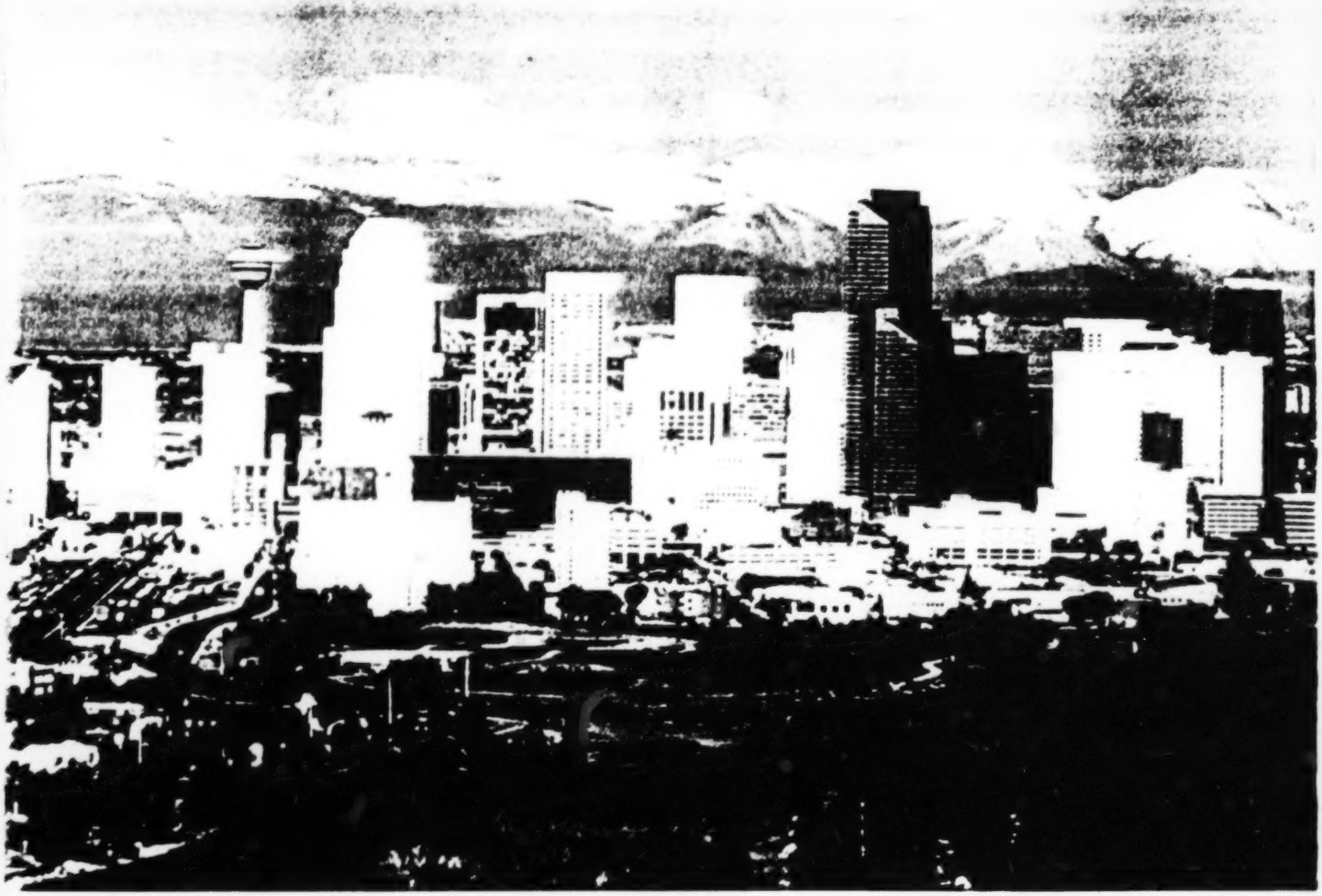
FRAIS D'ADHÉSION

☐ Étudiante	25 $	☐ Organisation	85 $	☐ Don ______	
☐ Membre individuel	30 $	☐ Autres pays	60 $	☐ Parrainage (200 $ +) _	
☐ Service	45 $	☐ Tarif d'abonnement à *Interaction* 50 $ (non-membre seulement)			

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa, (Ontario) K1Y 0X6
Tél. : (613) 729-5289 Téléc. : (613) 729-3159
No d'enregistrement TPS – R106844335 ISSN 0835-5819

Garde à l'enfance

C A L G A R Y 9 5



Fédération canadienne des services de garde à l'enfance

Quatrième conférence nationale

Calgary Convention Centre ◆ les 25, 26 et 27 mai 1995

«Les conférences nationales sont essentielles!» — Répondante à l'enquête

BEST COPY AVAILABLE

Garde à l'enfance

CALGARY 95

La Fédération canadienne des services de garde à l'enfance vous invite à sa quatrième conférence nationale les 25, 26 et 27 mai 1995 au Calgary Convention Centre. Choisissez de participer à deux, trois ou quatre jours de maillage et de perfectionnement professionnel avec 1 000 professionnelles de la garde à l'enfance de partout au Canada.

Hébergement :

Les déléguées à «Garde à l'enfance» pourront profiter de tarifs réduits aux endroits suivants : The Palliser Hotel (en face du Calgary Convention Centre : 100 $ par jour); le Radisson Plaza Hotel (adjacent au Calgary Convention Centre : 100 $ par jour); la résidence de l'Université de Calgary (accessible par métro léger : 35 $ par jour).

Inscription :

Tous les détails sur l'inscription seront disponibles à la fin de janvier. Les frais d'inscription avant le 15 mars 1995 sont de 235 $ pour les membres et de 175 $ pour les étudiantes à temps plein. Les frais d'inscription comprennent le petit déjeuner et le déjeuner vendredi et le samedi.

Déplacement :

Les Lignes aériennes Canadien International Ltée offrent aux déléguées à la conférence un rabais de 30 p. 100 sur leur tarif régulier. Pour obtenir les meilleurs tarifs possibles, vérifiez immédiatement les soldes de places dans votre région.

JEU 25 MAI

Journée pré-conférence pour se mettre dans l'ambiance

(Les coûts de participation aux ateliers varient de 50 à 75 $)

Voici la journée pré-conférence que vous avez demandée. Choisissez un atelier traitant d'un sujet que vous voulez explorer en profondeur ou montez dans un autocar et visiter les garderies de vos collègues de la Fédération.

- *A Day at The Plains Indians Cultural Survival School*
- *National Training Issues*
- *Special Needs Workshop*
- Visites guidées des garderies de Calgary
- *Under One Moon* - Multiculturalism Workshop
- *Understanding/Researching the Work of Care*
- *Worthy Wages Campaign*

VEND 26 MAI

Le premier jour de la conférence démarre avec un petit-déjeuner pour vous stimuler et vous donner l'occasion de faire du maillage avant la présentation des ateliers. Le déjeuner sera offert dans l'aire de la foire commerciale pour donner suffisamment le temps d'examiner les nouveaux produits et de discuter de vos besoins avec les 60 entreprises qui exposent leurs marchandises. Après une journée entière consacrée au perfectionnement professionnel, vous voilà prêtes pour une soirée amusante! Apportez vos bottes de cowboy et venez danser à l'occasion d'une soirée typique de Calgary — un souper et des divertissements à la mode de l'Ouest!

SAM 27 MAI

Le dernier jour de la conférence comprendra des ateliers et des allocutions par des professionnelles clés de la garde à l'enfance agrémentés de pauses-santé pour vous donner amplement de temps pour le maillage. Vous vous retrouverez pour un déjeuner spécial auquel participent des conférencières de renom et pour la remise du Prix d'excellence dans la garde à l'enfance. La conférence «Garde à l'enfance» se terminera entre 16 et 17 h par une séance de clôture stimulante et habilitante.

DIM 28 MAI

Visite guidée post-conférence du Banff Daycare Centre

(35 $ incluant un déjeuner léger)

Prolongez le séjour à la conférence en participant à une randonnée pittoresque en autocar pour visiter le Banff Daycare Centre. Départ : 9 h 30; retour : 17 h.

«Je ne pourrai jamais vraiment exprimer à quel point j'ai apprécié ma participation à la conférence 1993 ni ma gratitude pour avoir pu contribuer si activement.»

C. H., intervenante en services de garde en milieu familial, Ontario

«Les liens tissés par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance partout dans ce vaste pays sont extrêmement importants. Nous devons connaître nos forces et les éprouver.»

Membre de la FCSGE

Pour plus d'information sur «Garde à l'enfance Calgary 95», communiquez avec la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 120, av. Holland, bureau 306, Ottawa (Ontario) K1Y 0X6 Tél. : (613) 729-5289, téléc. : (613) 729-3159.